

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE
LISBOA



DISSERTAÇÃO

**AUTO-AVALIAÇÃO – “Um Estudo de Caso numa Escola
Secundária”**

Idália Maria Ferreira Curado

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Administração Educacional

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE
LISBOA



AUTO-AVALIAÇÃO – “Um Estudo de Caso numa Escola
Secundária”

Idália Maria Ferreira Curado

Dissertação Orientada pelo Prof. Doutor Natércio Afonso

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DE
EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Administração Educacional

2010

DEDICO

Aos meus pais, a quem devo quase tudo...

Ao João, meu filho, a quem tantas vezes disse: “Agora não posso...”

Ao Miguel, pela determinação e palavras de incentivo quando as dificuldades trouxeram dúvidas ...

AGRADECIMENTOS

Uma tese de mestrado é o resultado de um percurso que não teria sido possível realizar sem o precioso apoio e colaboração de várias pessoas a quem este trabalho muito deve e às quais desejo expressar os meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Dr. Natércio Afonso, pela simpatia e incentivo, pelo apoio e sabedoria com que sempre me ouviu, pelos esclarecimentos e sugestões oportunas que tornaram possível a concretização deste trabalho.

À directora da escola que, amavelmente autorizou este estudo.

Aos professores da equipa de auto-avaliação da escola pela simpatia e amizade com que me acolheram e também pela disponibilidade que desde o início mostraram para colaborar neste projecto.

Às colegas de trabalho pela compreensão manifestada perante os projectos adiados, ao longo de todo este percurso.

Aos amigos/as, em especial à Cristina e à Rosália, amigas infalíveis com quem tive o privilégio de partilhar os meus medos, as minhas angústias e alegrias.

A todos, pelo apoio nos momentos certos, muito obrigada!

RESUMO

A problemática da avaliação de escolas tem assumido uma enorme visibilidade no sistema educativo português e os debates sobre a qualidade do sistema educativo, em geral, e das escolas em particular, têm agitado os actores nos últimos anos. A Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro que aprova o sistema da avaliação da educação do ensino não superior foi um passo importante para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escolas onde é realçado o carácter obrigatório da auto-avaliação.

O objectivo central da investigação, consiste em obter dados empíricos, que, em conformidade com a problemática, e subjacente a um contexto de avaliação, contribuam para compreender melhor o impacto da implementação do processo de auto-avaliação e para o seu questionamento enquanto instrumento de regulação social no quadro das tendências de reconfiguração do Estado.

O estudo efectuado é contextualizado num quadro teórico onde apresentamos um levantamento das principais questões que se apresentam dentro da problemática da regulação da educação, tendo como ponto de partida a reconfiguração da intervenção estatal na acção educativa e o papel da avaliação neste contexto de mudança.

O estudo realizado situou-se numa escola secundária da margem Sul do Tejo que, no ano de 2005, deu início ao seu processo de auto-avaliação. O dispositivo empírico montado usou como recursos a entrevista aos elementos da equipa de auto-avaliação à directora da escola e à presidente da Associação de Pais, privilegiando o olhar sobre o desenrolar do processo por parte dos actores que estavam directamente envolvidos na implementação da auto-avaliação na escola. Recorremos também à observação participante e à análise documental.

Os resultados levaram-nos a concluir que a implementação do processo de auto-avaliação foi sentido com alguma resistência da parte dos actores educativos mas trouxe à escola mudança de mentalidades e comportamentos embora nem sempre de forma pacífica. Ficou sobretudo uma importante sensibilização não só para a reflexão acerca da importância da prática da auto-avaliação enquanto instrumento de melhoria para a escola e mecanismo de prestação de contas no quadro da regulação da educação, mas também para as dificuldades sentidas na sua operacionalização.

Palavras – Chave

Avaliação Auto-avaliação Melhoria Prestação de Contas Regulação

SUMMARY

The issue related to the evaluation of schools has been greatly spread in the Portuguese Educational System and the debates about the quality of the educational system, in general, and of the schools in particular, have agitated the “actors” of education in the recent years. The law nº31/2002, enacted on December 20, which establishes the principles for the Evaluation of Education except Universities and Superior Institutes, was an important step towards the development of a culture of evaluation of the schools, in which the compulsory self-evaluation must be emphasized.

The main goal of the investigation consists of getting empirical data, which, according to the issue, and always underlying an evaluation context, will contribute to understand better the impact of the development of the self-evaluation process and can make it questionable as an instrument of social regulation in a time in which there is the tendency to redesign the State.

The present study is contextualized in a theoretical approach, in which we raise the main questions connected with the issue of regulating education. As a starting point we have the new design of the State intervention in the process of education and the role of evaluation in this changing context.

The study was developed in a secondary school on the south bank of the River Tagus, which started its self-evaluation process in 2005. The empirical method used as resources the interview with the members involved in the evaluation process, with the director of the school and the president of the Parents’ Association. We focused our study on the process undertaken by the “actors” who were directly involved in the development of the self-evaluation of the school. We have also applied the direct observation technique and the analysis of several important documents.

The results led us to the conclusion that the development of the process of self-evaluation was not fully and easily accepted by everyone. However it brought a certain change in mentalities and behaviors in spite of all the difficulties and the resistance shown against it.

Above all there is now a feeling that everyone must reflect and discuss about the importance of practicing the self-evaluation as an instrument of improvement to the school and as a mechanism which can lead to the regulation of education by showing results. It was also clear that all the people involved are now discussing the best way of

applying the system of evaluation and discussing all the problems that is arises with its development.

KEY WORDS:

Evaluation / Self-evaluation / Improvement / Showing results / Regulation

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	1
AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	3
SUMMARY	4
ÍNDICE	6
ANEXOS EM SUPORTE INFORMÁTICO (CD-ROM)	9
ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS	11
LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	14
 CAPÍTULO I – O PROBLEMA	 16
1. Definição	16
2. Questões Orientadoras	17
3. Justificação da Pertinência do Estudo	19
4. Contexto	21
4.1 Enquadramento legal – conteúdo político	21
4.2 Primeiras experiências em avaliação	23
4.3 Primeiras Iniciativas Institucionais	28
4.3.1 Avaliação Integrada das Escolas	28
4.3.2 Aparecimento da 1ª Lei sobre Avaliação	29
4.3.3 Efectividade de Auto-avaliação das Escolas	30
4.3.4 Grupo de Trabalho e Avaliação Externa das Escolas	30
4.3.5 Impacto Actual	32
 CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO	 37
1. Teoria da Regulação	37

2. Evolução dos modos de regulação	38
3. Avaliação no quadro da regulação da educação	41
4. Conceitos Operatórios	42
4.1 Regulação	42
4.2 Lógicas de Acção	44
4.3 Avaliação	46
4.4 Avaliação das Escolas: Avaliação Externa / Interna e Auto-avaliação	48
4.5 Eficácia e Melhoria das Escolas	49
5. Investigação sobre Avaliação e Auto-avaliação	55
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	62
1. Tipo de Estudo	62
2. Redefinição do problema à luz da teoria – eixos de Análise	63
3. Estratégia de investigação	65
4. Contexto Local	66
5. Design de Investigação	66
6. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação	68
6.1 Análise Documental	68
6.2 Observação Participante	69
6.3 Entrevista	70
7. Técnicas de análise de dados	72
CAPÍTULO IV – A AUTO-AVALIAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA	74
1. O Contexto	74
2. As motivações	86
3. Cinco anos após a implementação do processo	90
3.1. Quando tudo começou (2005-2006)	90

3.2. Os anos seguintes	102
3.3. O que mudou (2009/2010)	109
3.4. O olhar dos actores	115
3.5. O impacto da auto-avaliação	119
 CONCLUSÕES	 122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA	134
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA	142

ANEXOS EM SUPORTE INFORMÁTICO (CD-ROM)

ANEXO A – Documentos e informação disponível no site electrónico da Escola

- Doc. A1 - Avaliação Externa das Escolas – Relatório da escola 2008
- Doc. A2 - Avaliação Externa das Escolas – Contraditório
- Doc. A3 - Projecto Educativo 2008/2011

ANEXO B – Documentos Oficiais

- Doc. B1 - Folheto de divulgação da auto-avaliação

ANEXO C - Documentos Internos da Equipa

- Doc. C1 - Auto-Avaliação – Relatório Final 2005/2008
- Doc. C2 - Projecto Curricular de Escola – 2007/2008
- Doc. C3 - Auto-avaliação – Versão para IGE
- Doc. C4 - Mecanismos de Auto-avaliação 2009/2010
- Doc. C5 - Auto-avaliação – 2005/2008
- Doc. C6 - Avaliar para melhorar – 2010
- Doc. C7 - Comparativo entre os resultados dos questionários de 2005 e os de 2008 – 2010
- Doc. C8 - Auto-avaliação – versão final 2006/2007
- Doc. C9 - Apresentação da escola ()
- Doc. C10 - Relatório de auto-avaliação – Maio 2010
- Doc. C11 - Relatório de auto-avaliação – Julho 2010
- Doc. C12 – Auto-Avaliação – Texto 2009

ANEXO D - Guiões de entrevistas

- D1 - Guião de entrevista com os quatro docentes pertencentes à equipa de auto-avaliação
- D2 - Guião de entrevista com a directora da escola
- D3 - Guião de entrevista com a presidente da Associação de Pais

ANEXO E – Notas de Campo

ANEXO F – Entrevistas

- F1 - Entrevista a elemento da equipa de auto-avaliação - E1
- F2 - Entrevista a elemento da equipa de auto-avaliação - E2
- F3 - Entrevista a elemento da equipa de auto-avaliação - E3
- F4 - Entrevista à Directora da escola - DE
- F5 - Entrevista a elemento da equipa de auto-avaliação - E5
- F6 - Entrevista à Presidente da Associação de Pais - E6

ANEXO G - Grelha de dimensões e categorias das entrevistas e notas de campo

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Motivações para o Processo de Auto-avaliação

FIGURA 2 – Actuação da Equipa

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I – Escolas avaliadas

QUADRO II – Perspectivas do Posicionamento da Auto-avaliação face à Avaliação Externa

QUADRO III – Características dos Movimentos School Effectivness e School Improvement

QUADRO IV – Contribuição dos Movimentos School Effectivness e School Improvement para a Construção do Movimento Effectiveness School Improvement

QUADRO V – Taxas de Transição/Conclusão

QUADRO VI – Resultados de Exames

QUADRO VII – Classificações de Exame

QUADRO VIII – Pontos Fortes e Pontos Fracos da Escola

LISTA DE SIGLAS

AEE – Avaliação Externa de Escolas

CIF – Classificação Interna Final

CE – Classificação de Exame

EFA – Educação e Formação de Adultos

GAE – Gabinete de Apoio Educativo

GAPE – Gabinete de Apoio para Preparação de Exames

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

GTAA – Grupo de Trabalho para a Auto-avaliação das escolas

IGE – Inspeção-geral da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PAIE – Programa de Avaliação Integrada das Escolas

PCE – Projecto Curricular de Escola

PEE – Projecto Educativo de Escola

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

INTRODUÇÃO

Porque a avaliação é uma etapa obrigatória que caracteriza qualquer campo da actividade humana, temos assistido ultimamente à sua organização, formalização, especialização e profissionalização que denotam uma tentativa de permanente aperfeiçoamento e adequação às mais diversas áreas entre as quais se encontra a área educativa.

A auto-avaliação enquanto área de avaliação das escolas e instrumento para a sua melhoria, caminha lentamente no sentido de se tornar uma prática regular e corrente. Contudo, a interiorização das suas mais-valias para o desenvolvimento organizacional e funcional das escolas é ainda incipiente.

O estudo apresentado pretende ser um contributo para a reflexão sobre a implementação de um processo de auto-avaliação, levado a cabo por uma equipa constituída para o efeito numa escola secundária, entre os anos 2005 e 2010. Ao mesmo tempo, pretende conhecer o impacto produzido pelo processo, traduzido quer nas mudanças criadas na organização quer nas reacções dos actores educativos.

Concretizada a investigação, o nosso estudo foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro abordámos o problema, as questões orientadoras, justificando a motivação que lhe esteve subjacente bem como o enquadramento legal, num contexto político que traduz a necessidade de efectivar a avaliação das organizações educativas e a concretização dessa intenção.

No segundo capítulo procedemos à explicitação do quadro teórico nomeadamente da teoria da regulação na evolução dos modos de regulação fazendo referência ao papel do Estado e às tendências recentes da evolução da regulação da educação. Definimos os conceitos de regulação, lógicas de acção e avaliação e terminamos com a investigação existente sobre avaliação e auto-avaliação.

O terceiro capítulo é dedicado ao quadro metodológico num estudo de caso de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa de carácter naturalista que nos permitiu descrever e analisar a implementação do processo de auto-avaliação numa escola secundária. Definimos neste capítulo eixos de análise em função das questões orientadoras e respectivos objectivos. O design da investigação teve a pessoa do investigador como principal elemento na aquisição de informação no seio da própria escola, descrição, análise e interpretação dos dados do processo e do seu contexto. A análise de documentos internos, cedidos pela própria equipa, as notas de campo e a realização de entrevistas que tiveram como suporte um guião previamente concebido pareceram-nos as técnicas e

instrumentos de recolha e análise de informação mais adequados para responder às nossas questões de investigação. São também apresentadas as técnicas de tratamento e análise de dados, nomeadamente a análise de conteúdo das notas de campo e das entrevistas com as respectivas grelhas de categorização.

O quarto capítulo é dedicado à descrição da implementação do processo de auto-avaliação na escola secundária fazendo referência ao contexto e às motivações para o desencadear do processo. Fizemos alusão à mudança ocorrida na organização apoiando-nos nas evidências apresentadas através do olhar dos actores cujos efeitos são visíveis ao nível do impacto da auto-avaliação na escola.

Terminamos com a apresentação das conclusões do estudo.

CAPÍTULO I – O PROBLEMA

1. Definição

Desde o início dos anos 90 que se tem assistido em Portugal a uma evolução relativamente à questão da auto-avaliação das escolas. Passou-se de uma quase indiferença total a uma progressiva aceitação dessa actividade. Recuando à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 verifica-se que ela é pouco clara relativamente à avaliação de escolas. Sabe-se que a própria escola, ou seja a organização escolar não era considerada então uma unidade estratégica de mudança do sistema educativo de tal modo que, no seu desenvolvimento e avaliação apenas se consideravam a investigação em educação, as estatísticas da educação, a inspecção escolar e estruturas de apoio. Dado que nada foi regulamentado especificamente sobre este aspecto, foram-se construindo e reconstruindo referenciais e instrumentos de avaliação e de regulação do sistema educativo. Nos últimos quinze anos tal como refere Costa (2007, p.234), é a legislação que se contraria a si própria: publica-se um decreto-lei e rapidamente surge um despacho que o contraria; sai um novo decreto-lei e logo outro despacho contraria a sua aplicação. Esta realidade enquadra-se na metáfora do “*palimpsesto*”¹ (Sarmiento, 2000, p.189-190).

É no decorrer de um processo político de atribuição de autonomia às escolas que surge a Lei nº31/2002, (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior). Pretende marcar o início de uma nova etapa, ao distinguir e consagrar dois tipos de avaliação – a externa, a cargo da Inspeção-geral da Educação e de outros serviços do Ministério da Educação bem como do Conselho Nacional de Educação e a auto-avaliação a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas

Verifica-se, no que diz respeito à auto-avaliação, a criação de medidas no sentido da sua implementação, tornada obrigatória e integrada no processo de avaliação externa. Num relatório recente da Unidade Eurydice (2004) referido por Azevedo (2007, p.87), salienta-se a importância da auto-avaliação na própria configuração da avaliação externa.

¹“A configuração das escolas como Palimpsestos remete para as potencialidades actualizadoras dos actores escolares na leitura de mensagens contraditórias, induzidas por um processo sedimentar de regulação administrativa e de institucionalização que criou áreas de ambiguidade...estabelece-se desta forma uma tensão que mobiliza diferentes leituras e respostas potencialmente divergentes em cada escola.” (Sarmiento, 2002).

“Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa...” (Azevedo, 2007)

A tendência actual é para o investimento numa avaliação interna participativa, que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos da organização escolar, apoiando-se quer nos problemas identificados pelos diferentes actores da escola, quer sobre as fontes exteriores de informação, nomeadamente o desempenho de outras escolas.

A auto-avaliação das organizações educativas constitui o nosso campo de estudo, e o problema de partida será procurar compreender de que modo se desenvolveu o processo de auto-avaliação numa escola secundária.

2. Questões orientadoras

O presente estudo incide sobre o impacto da implementação de um processo de auto-avaliação numa organização escolar, tendo como referência as evidências obtidas através do modo de pensar e as acções dos actores escolares.

Para melhor compreensão e visibilidade deste fenómeno, privilegiámos na o olhar sobre o desenrolar deste processo por parte dos actores que estão directamente envolvidos na implementação da auto-avaliação na escola, ocupando desta forma funções institucionais nas estruturas organizativas, tendo no entanto consciência de que poderão não ser os únicos, nem talvez os mais importantes na liderança deste processo, isto se tivermos em conta o lado informal da organização, de maior complexidade analítica.

É sobre a interpretação das evidências obtidas que poderemos analisar com profundidade o impacto da implementação do processo de auto-avaliação na escola.

O objectivo central da investigação, consiste em obter dados empíricos, que, em conformidade com a problemática, e subjacente ao quadro teórico que se apresenta, contribuam para compreender melhor os processos de auto-avaliação e para o seu questionamento enquanto instrumento de regulação social no quadro das tendências de reconfiguração do Estado.

Com base nesta problemática, em que efectivamente, a organização escolar estudada implementou um processo de auto-avaliação, surgiram-nos questões e objectivos subjacentes à sua operacionalização que apresentamos de seguida:

1ª Questão - Qual o contexto organizativo da escola onde ocorreu a implementação do processo de auto-avaliação?

- ⇒ Identificar quando foi implementado o processo
- ⇒ Caracterizar como estava organizado o órgão de gestão da escola
- ⇒ Verificar como decorria o ambiente educativo na escola antes da implementação do processo de auto-avaliação

2ª Questão - O que motivou os professores da escola a implementarem um processo de auto-avaliação

- ⇒ Identificar as motivações: cumprimento de um normativo legal, necessidade sentida pela escola, existência de um grupo de pessoas a realizar mestrado nesta área ou ambas as situações

3ª Questão - Como foi implementado o processo?

- ⇒ Identificar como decorreu o processo de constituição da equipa
- ⇒ Percepcionar como foram envolvidos os actores
- ⇒ Identificar as dificuldades sentidas
- ⇒ Reconhecer lideranças e a iniciativa no processo

4ª Questão – De que forma actuou a equipa de auto-avaliação

- ⇒ Identificar os pressupostos adoptados pela equipa na sua actuação
- ⇒ Conhecer os jogos, as estratégias e as lógicas de acção que estiveram presentes no decorrer da actuação da equipa

5ª Questão – Qual a amplitude da actuação dos outros actores envolvidos (pais membros da autarquia funcionários)

- ⇒ Perceber qual a atitude que assumem estes actores educativos

6ª Questão – Qual o impacto que teve o processo de auto-avaliação na escola

- ⇒ Conhecer a apreciação dos actores educativos relativamente ao trabalho da equipa
- ⇒ Analisar as apreciações da IGE acerca do desempenho da equipa no seu relatório de avaliação externa
- ⇒ Diagnosticar as mudanças que os actores educativos entenderam estarem subjacentes à implementação da auto-avaliação na escola. O que mudou:
 - No clima da escola
 - Na construção identitária dos professores e na auto-imagem
 - Na organização e funcionamento da escola
- ⇒ Perceber como funcionou a auto-avaliação implementada na escola:
 - Instrumento de apoio e suporte ao desenvolvimento organizacional
 - Mecanismo de controlo e prestação de contas para o sistema educativo
 - Factor de constrangimento ao processo de autonomia da escola

As questões apresentadas pretendem não só auxiliar no enquadramento do estudo e na reflexão sobre as mudanças ocorridas na organização educativa em função da introdução de um processo formal e institucionalizado de auto-avaliação, mas também na identificação das opções políticas traduzidas em lógicas de acção dos actores envolvidos num processo de regulação da educação.

3. Justificação da pertinência do estudo

Em Abril de 2009 realizou-se um seminário promovido pela Inspeção-geral da Educação sobre a temática: “Avaliação das escolas: auto-avaliação e avaliação externa” que contou com a participação de elementos do Ministério da Educação, nomeadamente, a Ministra da Educação (na altura, Maria de Lourdes Rodrigues), bem como de representantes de algumas universidades do país (Minho – Almerindo Janela Afonso; Évora – Isabel Fialho; Lisboa – Natércio Afonso). A divulgação dos relatórios da avaliação externa no período compreendido entre 2006 e 2009 foi assunto deste seminário abordado por José Maria Azevedo tal como as experiências de boas praticas de auto-avaliação divulgadas pelos então presidentes de escolas secundárias e agrupamentos.

As questões abordadas sustentaram aquilo em que já se acreditava: embora a auto-avaliação seja um instrumento essencial de regulação da organização escolar e da qualidade educativa, é uma necessidade ainda não suficientemente sentida e exercitada. Compreender esta realidade e perspectivar um contexto onde a implementação da auto-avaliação se concretize constituiu um desafio que começou nesta altura a ser motivador.

A participação neste encontro, a apresentação de Graça Simões sobre auto-avaliação no âmbito da disciplina de Avaliação das Organizações Educativas leccionada pelo professor Natércio Afonso e a necessidade de realizar um trabalho empírico para uma dissertação de mestrado, na área de administração educacional, foram determinantes para desenvolver uma perspectiva sólida de investigação sobre a problemática da auto-avaliação.

Por último, o gosto pela educação e uma postura empreendedora na escola; o gosto pelo conhecimento aliado a uma postura reflexiva e crítica, explicam a natureza do estudo e a sua aspiração em se transformar numa mais valia para a melhoria da qualidade do serviço prestado pelas organizações educativas.

O estudo promove a reflexão sobre o processo estabelecido entre actores representando diferentes lógicas e os sentidos que dão às suas acções, a maneira como interpretam o seu papel e o seu lugar na organização escolar. É assim que novos actores ganham protagonismo, constroem-se redes e teias de relações que alteram a vida da escola. As direcções e os sentidos das interacções multiplicam-se, tornando mais complexo o olhar sobre a escola. No entanto, as descrições das acções concretas dos actores escolares e as lógicas de acção nelas envolvidas por um lado, e por outro lado, o suporte teórico da investigação sobre as potencialidades da auto-avaliação enquanto instrumento essencial de regulação da organização escolar e da qualidade educativa vão servir de linhas de força para uma abordagem que dê mais sentido a uma melhor compreensão da escola.

Na verdade interessa-nos estudar a auto-avaliação, enquanto acção em si, como resultado de lógicas múltiplas que se cruzam e se combinam, mas também pretendemos saber quais os seus efeitos, ou seja as mudanças que poderá ou não operar enquanto instrumento de gestão e regulação da organização escolar.

A avaliação da qualidade da escola não é algo novo mas assumiu um papel mais importante numa altura em que as dinâmicas de descentralização, de reforço de autonomia e de pressão social sobre as escolas se acentuam. As escolas tendem a tornar-se mais responsáveis perante a comunidade que servem, e neste sentido, a auto-avaliação ganha especial relevo. Acredita-se que a melhoria da qualidade da educação se constrói a

partir do interior das escolas, através de um trabalho reflexivo e crítico de todos os actores envolvidos, de forma a identificar os pontos fortes e fracos.

Compreender esta realidade é o desafio presente neste estudo.

4. Contexto

4.1 Enquadramento Legal – Conteúdo Político

O sistema educativo português passou por alterações significativas, desde a segunda metade dos anos oitenta. A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) deu origem a diversas medidas legislativas no sentido de fomentar a descentralização, o reforço da autonomia das escolas e a introdução de processos de avaliação de desempenho das escolas.

A este propósito, refere Afonso, (1994, p.119):

“...finalmente, outra importante inovação foi a consideração formal da avaliação do sistema. Pela primeira vez, identificam-se as questões, níveis, estruturas e entidades avaliadoras específicas, nomeadamente os investigadores da educação, a elaboração das estatísticas da educação e a inspecção do ministério.”

Numa altura de reforma educativa, o discurso apontava para ideais e promessas de descentralização e autonomização das escolas:

“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.” (art. 3º, alínea g).

Em 1989 é publicado o Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro, (conhecido pelo Decreto da Autonomia) que fundamenta a necessidade da educação ser concretizada segundo uma lógica de maior autonomia por parte das escolas, tendo como referência central a concepção e operacionalização do Projecto Educativo adaptado à realidade local. Apesar

de manifestar a vontade de transferir para a escola competências de gestão que até aí eram do domínio da administração central, a este decreto não se seguiram diplomas regulamentadores que se traduzissem na operacionalização do enunciado, não passando por isso de um documento de intenções.

É com o Decreto-Lei nº 172/91 de 5 de Maio, aplicado a título experimental nalgumas escolas, que se ensaia o alargamento da responsabilidade da gestão nas escolas a outros actores como alunos, funcionários não docentes, pais/encarregados de educação, institucionalizando também a participação de representantes do município e dos interesses locais na gestão escolar. No entanto mantêm-se reservadas para a administração central, entre outras as funções de concepção, planeamento, definição normativa, coordenação geral, avaliação e execução das medidas de política educativa, (Barroso, 2002).

É de realçar neste diploma as competências atribuídas à escola na avaliação interna das suas actividades e nos anos seguintes fica mais evidente o reforço dos dispositivos de avaliação externa concebidos pela administração central, segundo uma lógica de controlo “de cima para baixo” e através dos resultados.

Com a saída do Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, é aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário. O diploma apresenta uma reestruturação da estrutura organizativa da gestão nas escolas, ficando ainda assim reservadas à administração central, grandes áreas de decisão, nomeadamente no que diz respeito à definição do currículo, avaliação dos alunos, regime disciplinar e calendário escolar.

D acordo com Lima (2002), a autonomia concedida é *implementativa, técnica e processual*, e como tal estamos perante um cenário que pouco difere do anterior.

Importa assim referir que, a autonomia das escolas é um processo que, ao incidir sobre a realidade organizacional das escolas, lhes confere a possibilidade de gerir as suas dependências, no plano político, técnico ou pedagógico e pressupõe que estas, enquanto sistemas de acção concreta, criem dinâmicas internas e estabeleçam interacções com o exterior. As novas políticas de promoção de autonomia implicam o reforço da avaliação institucional sobre a gestão que a escola faz das suas dependências.

É no entanto consensual, que, no contexto educativo, a progressiva autonomia das escolas, longe de significar independência, implicou mais responsabilização e mais prestação de contas (“accountability”) por parte dos estabelecimentos de ensino.

Compreende-se assim que a avaliação das organizações educativas prevista, desde 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo tenha tomado, recentemente uma dimensão importante na análise do sistema educativo português, consagrando mesmo os campos em que a escola deve ser avaliada:

“ O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”
(LBSE:art.º 49.º, nº1).

A necessidade de avaliar a qualidade das organizações educativas tem levado muitos países, incluindo Portugal a montar dispositivos e a criar organismos de modo a concretizar essa intenção. São exemplos as iniciativas que apresentamos a seguir.

4.2 Primeiras experiências em avaliação

Embora ainda não beneficie de uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, o sistema educativo português foi ao longo de várias décadas, palco de aplicação de variados programas, projectos e dispositivos de auto-avaliação e avaliação externa das escolas e vivenciou a aplicação de inúmeras experiências e realizações

Podemos considerar, para além da iniciativa dos organismos da administração educativa, nomeadamente o IIE (Instituto de Inovação Educacional) e a IGE (Inspeção-geral de Educação), de programas de carácter geral onde a avaliação é um elemento valorizado (o caso do PEPT – Programa de Educação para Todos), de instituições de fomento da investigação pedagógica (Fundação Manuel Leão) ou de associações sectoriais nomeadamente a AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais. De referir ainda o contributo de muitas escolas, isoladamente ou em pequenos grupos que desenvolveram e continuam a desenvolver esforços no sentido de avaliar o seu desempenho. (Azevedo, 2007, p.55).

É neste contexto que, paralelamente à evolução legislativa referida anteriormente foram surgindo experiências no domínio da avaliação que passamos a apresentar.

Observatório da Qualidade da Escola

“O Observatório da Qualidade da Escola” (1992-1999) foi um dos primeiros projectos de auto-avaliação de escolas lançado em Portugal. Funcionou no âmbito do Programa “PEPT” – Programa de Educação para Todos, apoiado por fundos europeus. Integrava uma componente de avaliação e promoveu a promoção da escolaridade básica de nove anos bem como o combate ao abandono e insucesso escolar no ensino básico. Este Observatório deu continuidade ao estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas e decorreu paralelamente ao Projecto INES². Em 1999, o Observatório abrangia mais de 1000 escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A promoção da qualidade e da autonomia da escola, a introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas e a produção de informação sistemática sobre as escolas são os princípios orientadores da estratégia educativa deste dispositivo (PEPT, 1994)

Propunha um conjunto de dezoito indicadores organizados em quatro grandes dimensões: contexto familiar, recursos educativos, contexto escolar estimulante e resultados educativos, académicos e não académicos. Para cada indicador eram fornecidos às escolas instrumentos de recolha de dados, anteriormente validados. Visava sobretudo o diagnóstico da escola e o planeamento estratégico. Desta forma, o sistema de avaliação que propõe não é senão um contributo para a elaboração do plano de desenvolvimento de cada escola ou do seu projecto educativo (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003).

De acordo com Azevedo (2007), o Observatório apresentava como objectivos:

- *“Apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesma,*
- *Estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e auto-avaliação*
- *Tornar a informação útil*
- *Aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores*
- *Desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e sócia”l*

² O Projecto INES (Indicators of Education Systems) da OCDE pretendia constituir um sistema internacional de indicadores de educação.

Projecto Qualidade XXI (1999-2002)

Constituiu uma iniciativa da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, destinava-se a escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas secundárias e deu continuidade a um Projecto-piloto sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar lançado pela União Europeia em 1997. Introduziu alterações relativamente ao modelo do Projecto-piloto, ao nível da simplificação de procedimentos e do reforço do carácter participativo (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003).

Um “grupo monitor” que integrava além de professores, representantes do pessoal não docente, dos alunos e dos encarregados de educação conduzia todo o processo em cada escola com a colaboração de um consultor externo exercendo a função de “amigo crítico” que acompanhava o desenvolvimento do projecto.

Realça-se neste projecto a articulação e cruzamento de quatro áreas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto.

De acordo com Azevedo (2007), constituíam objectivos do projecto:

- *“Promover o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação por parte das escolas básicas e secundárias*
- *Fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional*
- *Permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis*
- *Criar condições para, numa perspectiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas”*

Verificou-se que o impacto do projecto não foi o mesmo em todas as escolas, isto é em várias escolas não produziu qualquer efeito enquanto que noutras surgiram e institucionalizaram-se práticas que de algum modo contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação.

Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000 - 2010...)

O programa AVES, uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, e directamente inspirado no modelo de avaliação de escolas do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*, criado pela *Fundación Santa Maria*, de Espanha, tem como princípios orientadores: a articulação da avaliação externa com a

avaliação interna, acompanha um ciclo de estudos de um conjunto de alunos de cada escola e considera o “valor acrescentado”³ de cada escola.

O Programa teve o seu início no ano 2000 e a ele aderiram, numa primeira fase, treze escolas, públicas e privadas. No presente ano lectivo o Programa conta com cinco dezenas de escolas, tendo sido alargado ao Ensino Profissional.

O programa refere como objectivos:

- *“Conhecer os processos educativos de cada escola*
- *Descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar*
- *Analisar o impacto das mudanças*
- *Analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem*
- *Permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares*
- *Elaborar modelos explicativos da informação obtida*
- *Colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria*
- *Conhecer melhor os factores da qualidade da educação em Portugal” (Azevedo, 2007)*

À semelhança de outros modelos também este procura ter em conta o contexto, os processos e os resultados, considerando as seguintes dimensões: contexto sócio-cultural da escola, organização da escola e clima organizacional, resultados escolares dos alunos, estratégias de aprendizagem e processos de ensino e de organização pedagógica da escola (Azevedo, 2002).

Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001)

Apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci desenvolveu-se no âmbito de uma parceria internacional. A ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais foi a entidade coordenadora em Portugal. O projecto surgiu com o intuito de desenvolver um Modelo de certificação da Qualidade para o Ensino Profissional e tinha como objectivos:

³ “Valor acrescentado é o valor que se obtém a partir tanto da comparação entre os resultados obtidos por cada escola com os do conjunto da rede e com as escolas que têm um corpo discente de extracção sócio-cultural semelhante, como da recolha de dados relativos às condições socioeconómicas e ao rendimento dos alunos no momento do ingresso na escola secundária, com o objectivo de os utilizar como elemento de ponderação dos seus resultados finais (o termo de um ciclo de estudos)” (Azevedo, 2002).

- *“Identificar Modelos de Certificação da Qualidade já existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais e nacionais*
- *Elaborar uma proposta de Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional, suportado por um conjunto de instrumentos adequados à sua implementação*
- *Promover, junto das escolas, a ideia da Qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo*
- *Aplicar o modelo proposto, às Escolas Profissionais, através de metodologias de investigação-acção, que conduzam ao aperfeiçoamento do mesmo*
- *Creditar o Modelo junto de diferentes actores com fortes responsabilidades, quer no Sistema educativo, quer na certificação da Qualidade, quer ainda no mundo empresarial*
- *Avaliar o projecto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho” (Azevedo, 2007).*

O projecto tem como bases teóricas do Modelo de Certificação conceitos em uso no mundo empresarial, nomeadamente normas ISO, os modelos de excelência, os documentos de monitorização da Inspeção-Geral da Educação e o modelo da instituição escocesa *Stow – Quality Improvement through Self-Evaluation*.

As principais áreas de análise verificam-se ao nível da gestão e direcção, estudantes, prática de formação e controlo e avaliação da qualidade.

Projecto “Melhorar a Qualidade” (2000-2004)

O projecto é o resultado de uma parceria entre a AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. Aplica-se a escolas do ensino particular e cooperativo e tem como base a apresentação e experimentação do modelo de excelência da EFQM (*European Foudation for Quality Management*) (Azevedo, 2002).

O programa incluía um processo formação para elementos dos Conselhos Executivos do qual constava um módulo sobre auto-avaliação das escolas adaptado à realidade das escolas, numa perspectiva gerencialista, realizado sobretudo a partir de inquéritos fechados e individuais aos docentes. (Leandro, 2002).

Os objectivos deste projecto de auto-avaliação e melhoria das escolas particulares associadas da AEEP, definem-se da seguinte forma:

- *“Estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação das áreas onde é necessário melhorar*
- *Partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas” (Azevedo, 2007)*

O processo é conduzido em cada escola por um “Animador de Melhoria” e por uma equipa de auto-avaliação que contam com o apoio de um consultor da QUAL.

Os critérios de análise das escolas são nove: liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados - clientes, resultados - pessoas, resultados - sociedade e resultados - chave do desempenho (idem.).

Apesar de do Projecto Melhorar a Qualidade contemplar o desenvolvimento de processos de auto-avaliação fomentando a partilha de experiências e de boas práticas, a pouca adesão que colheu de ano para ano junto das escolas levou ao seu término em 2004 (Coelho, I., 2008).

4.3 Primeiras iniciativas institucionais

4.3.1 Avaliação Integrada das Escolas - IGE

O Programa de “Avaliação Integrada das Escolas” foi iniciado pela Inspeção-geral de Educação no ano lectivo de 1999/2000 e terminou no final do ano lectivo 2001/2002. Baseando-se nos projectos anteriores bem como em programas da própria IGE, originava uma participação mais activa das escolas, quer ao nível da recolha de dados quer na discussão e negociação das análises produzidas pelas equipas inspectivas indo ao encontro do que designamos por avaliação interna.

Aplicou-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e tinha como objectivos:

- *Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos*
- *Devolver informação de regulação às escolas (...)*
- *Induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os actores*
- *Criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola*
- *Desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...)*
- *Disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)* (Azevedo, 2007)

A análise das escolas é concebida no âmbito de três grandes áreas temáticas: organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem, clima e ambiente educativos. Parte da avaliação dos resultados da aprendizagem e considera o enquadramento sócio-económico (idem.).

4.3.2 Aparecimento da 1ª Lei sobre avaliação

Foi após o fim abrupto da Avaliação Integrada das Escolas, que a Assembleia da República aprovou uma Lei sobre o “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior”, a **Lei 31/2002 de 20 de Dezembro**. Pretendendo marcar o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal, veio estabelecer que a avaliação das escolas passaria a centrar-se na auto-avaliação obrigatoriamente desenvolvida por cada escola, e posteriormente certificada em termos de avaliação externa. Determina ainda que a auto-avaliação, desenvolvida em permanência, conta com o apoio da administração educativa e considera cinco áreas de análise: concretização do projecto educativo, execução de actividades, desempenho dos órgãos, sucesso escolar e cultura de colaboração.

A Lei não estabelece normas relativamente aos procedimentos de avaliação, mas formula a exigência de que estes se devem submeter “a padrões de qualidade” (art. 7º) devidamente certificados pelos serviços do Ministério da Educação e apreciados pelo Conselho Nacional de Educação. As normas deste processo e os referidos “padrões de qualidade”, nunca chegaram a ser definidos e explicitados assim como também não é declarada na Lei a articulação entre a auto-avaliação e a avaliação externa, de tal modo que, a primeira não figura como factor ou parâmetro para a avaliação externa, ao contrário do que acontece nos dispositivos de avaliação de outros países, nomeadamente da União Europeia ao consagrar o papel da auto-avaliação na regulação dos seus sistemas educativos. Do mesmo modo, Costa (2007, p.235) refere alguma incongruência e desarticulação verificadas ao nível da Lei supra referida, nomeadamente em termos dos documentos institucionais que são exigidos às escolas levando a uma situação de redundância de conceitos e duplicação de documentos, cujas consequências passam pela dificuldade em concretizar uma prática regular e sistemática de avaliação.

4.3.3 Efectividade da auto-avaliação das Escolas – Impulso dado à avaliação a partir de 2005

A IGE desenvolveu um programa de aferição que corresponde a uma aplicação adaptada dos instrumentos do projecto ESSE⁴. É uma actividade de avaliação externa na modalidade de meta-avaliação que pretende identificar ou determinar a efectividade da auto-avaliação de cada escola para o seu desenvolvimento.

Aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário com os seguintes objectivos:

- *“Identificar aspectos-chave na aferição da auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas*
- *Desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação*
- *Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de auto-questionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados*
- *Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico*
- *Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à auto-avaliação nas escolas”*
(IGE, 2005).

4.3.4 Grupo de Trabalho e Avaliação Externa das Escolas

É em 2006 que a auto-avaliação atinge o seu protagonismo com a criação do Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas por despacho conjunto da Ministra da Educação e do Ministro das Finanças no sentido de implementar um projecto-piloto em vinte e quatro escolas abrangendo Agrupamentos e Escolas Secundárias de todas as Direcções Regionais, escolhidas e convidadas pelo gabinete da Ministra e que serviu de base ao “Programa de Avaliação de Escolas da IGE”.

⁴ Projecto promovido pela SICI (The International Conference of Central and General Inspectores of Education) e desenvolvido entre Abril de 2001 e Março de 2003. teve como objectivos gerais: conhecer as práticas de auto-avaliação, definir um conjunto de indicadores pertinentes para avaliar a qualidade, construir um quadro de referência e uma metodologia comum de avaliação externa da auto-avaliação (meta-avaliação), articular a prestação de contas e a promoção da melhoria (as escolas podem testar as forças e as fraquezas do seu processo de auto-avaliação e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade dos processos de auto-avaliação). As conclusões basearam-se em visitas conjuntas a 38 escolas de 14 países europeus e nos respectivos relatórios nacionais.

A partir desta altura, por incumbência da senhora ministra da Educação, a IGE acolhe e dá continuidade ao processo de avaliação externa das escolas. Desta forma, apoiando-se no modelo construído baseado em experiências nacionais (sendo relevante a experiência adquirida na fase piloto) e internacionais, (metodologia proposta pela EQFM - European Foundation for Quality Management), a IGE desenvolveu esta actividade, entretanto consignada como sua competência no decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de Julho. Do seu programa constam atribuições como: a definição dos referenciais para a auto-avaliação e avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. O resultado do processo de avaliação deverá traduzir-se em classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino bem como de recomendações que permitam a celebração de “Contratos de Autonomia”. Ao mesmo tempo, o programa prevê que os referenciais mencionados sejam aplicados a um número restrito de unidades de gestão, definindo os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à sua generalização aos restantes estabelecimentos de ensino. Por último, no que diz respeito à avaliação e à autonomia dos estabelecimentos de ensino, o programa aponta para uma eventual revisão do actual quadro legal (Simões, 2006).

A visita às escolas terá uma duração média de dois a três dias e a apreciação das classificações é feita nos cinco domínios que pressupõem a formulação de apreciações em vários factores⁵ e que estruturam a avaliação externa:

- Resultados
- Prestação do serviço educativo
- Organização e gestão escolar
- Liderança
- Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola

⁵ Domínios de avaliação: RESULTADOS: sucesso educativo, participação e desenvolvimento cívico, comportamento e disciplina, valorização e impacto das aprendizagens; PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO: articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática lectiva em sala de aula, diferenciação e apoios, abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem; ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros, participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa, equidade e justiça; LIDERANÇA: visão e estratégia, motivação e empenho, abertura à inovação, parcerias, protocolos e projectos; CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA: auto-avaliação, sustentabilidade do processo. (IGE 2009, p.15)

As classificações têm como suporte quatro níveis de avaliação⁶: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

Após a realização da visita, a IGE elabora um relatório de avaliação de escola ou agrupamento de escola composto por cinco capítulos: Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da avaliação por Domínio, Avaliação por Factor e Considerações Finais – organizados a partir da análise dos documentos fundamentais da escola, na apresentação efectuada pela própria escola, na observação directa das instalações, serviços e quotidiano escolar e na realização de múltiplas entrevistas em painel (IGE, 2009, p.15)

Os relatórios de avaliação são enviados às respectivas escolas para contraditório⁷ e, posteriormente tornados públicos no site da IGE.

4.3.5 Impacto actual

O programa de avaliação das escolas tem vindo a aumentar anualmente e a abranger um número cada vez maior de escolas que, ao organizarem os seus projectos de auto-avaliação, ficam em condições de serem seleccionadas para a avaliação externa. O Quadro I. representa, no âmbito do processo de avaliação externa, as escolas que já foram avaliadas na fase piloto - 24, 100, 273 e 287 escolas, respectivamente, em 2006-2007, em 2007-2008 e em 2008-2009 (IGE, 2009 p.7, 8)

⁶ Níveis de avaliação - MUITO BOM: predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes, acção de impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos; BOM: a escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma acção intencional e frequente, actuações positivas que decorrem sobretudo do empenho e iniciativas individuais, acção de impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos; SUFICIENTE: pontos fortes e pontos fracos equilibrados revelando uma acção com alguns pontos positivos mas pouco explícita e sistemática, acções com impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos; INSUFICIENTE: os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes, a escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes acções positivas e coesas, acções com impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos. (IGE 2009, p.15)

⁷ Contraditório - Após a recepção do Relatório de Escola relativo à Avaliação Externa da IGE, a escola avaliada apresenta a sua discordância relativamente a aspectos que no seu entender, não espelham a realidade escolar observada, indicando as suas razões, que, tidas em conta poderiam ter conduzido, (no entender da escola), a outras conclusões na avaliação realizada.

QUADRO I – ESCOLAS AVALIADAS EM 2005-06, 2006-07, 2007-08 E 2008-09

AE – Agrupamentos de Escolas / ENA – Escolas Não Agrupadas

ANOS LECTIVOS	ESCOLAS AVALIADAS AE / ENA
2005/2006	24
2006/2007	100
2007/2008	273
2008/2009	287
TOTAL	900

Fonte: Relatório IGE 2007/2008

Será importante referirmos que as 287 escolas avaliadas em 2008/2009 correspondem a cerca de 24% do total de escolas existentes neste ano no Continente.

A Inspeção-Geral da Educação (IGE) concluiu o processo de selecção de escolas em avaliação externa no ano lectivo de 2009-2010. Estarão em avaliação 300 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, sendo que 93 escolas candidataram-se em resposta ao convite da IGE e 207 foram indicadas pela IGE, com anuência da direcção de cada escola.

Os relatórios da IGE indicam que a IGE prevê que em 2010-2011 será possível concluir a avaliação de todas as escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas a que se seguirá o começo da aplicação de um novo ou renovado modelo de avaliação em parte das escolas avaliadas em 2005-2006 e 2006-2007.

Como entidade com responsabilidades na garantia da qualidade das organizações escolares e do serviço que prestam, a IGE entende dar um contributo no âmbito da promoção da auto-avaliação, tendo sido criado, no âmbito da Equipa de Acompanhamento e Avaliação, o Grupo de Trabalho para a Auto-Avaliação das Escolas (GTAA). O GTAA tem vindo a desenvolver trabalho de sistematização de informação relevante para as escolas que pretendam criar ou consolidar processos de auto-avaliação.

Documentos da IGE referem que esta não pretende induzir qualquer modelo de auto-avaliação mas facilitar a todos os potenciais interessados o acesso a ferramentas e referenciais diversos e, tanto quanto possível fundamentados no conhecimento científico e em práticas de sucesso (IGE, 2009).

De facto, a IGE tem desenvolvido, nos últimos anos, uma nova filosofia de avaliação. Já não é só uma operação de controlo da obediência à norma, e se está em acordo com a conformidade, mas, essencialmente, o levantamento dos pontos fortes e fracos da escola, o envolvimento dos actores no processo de avaliação, o solicitar o contraditório à organização escola e a apresentação de recomendações que poderão ser utilizadas pela escola no seu processo e plano de melhoria.

Na realidade, segundo Afonso (2000), poderão existir três motivações para o desencadear e desenvolver da auto-avaliação:

“Em primeiro lugar, permite-lhes melhorar o seu desempenho, através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, o que facilitará o trabalho dos docentes e de outros profissionais.

Em segundo lugar, a auto-avaliação é um óptimo instrumento de marketing. A divulgação dos resultados junto da comunidade – pais, autoridades locais e outros membros da comunidade – contribui para o seu reconhecimento público e revela-se uma estratégia apropriada, não só para conseguir mais e melhores apoios, mas, também, para gerar maior procura da escola por parte dos potenciais interessados, entusiasmados com os resultados divulgados.

Por último, permite – lhes gerir a pressão da avaliação externa institucional, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos (e também dos fortes) e delineando as estratégias adequadas de melhoria, quer preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa”

Cada uma destas motivações conduz a diferentes formas de auto-avaliação e a um posicionamento também diferente face à avaliação externa.

No Quadro II reproduzimos essas três perspectivas de auto-avaliação face à avaliação externa apresentadas por MacBeath e McGlynn (2002):

**QUADRO II – TRÊS PERSPECTIVAS DO POSICIONAMENTO DA AUTO-AVALIAÇÃO FACE
À AVALIAÇÃO EXTERNA**

	Perspectiva da prestação de contas	Perspectiva da construção do conhecimento	Perspectiva do desenvolvimento
Finalidade	Fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento	Gerar novos insights sobre a qualidade/estado de diferentes dimensões da escola (liderança, ethos, aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria
Audiências	Público, em geral, os pais e o poder cultural e local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais e líderes
Utilizadores	Gestão da escola	Professores, alunos e gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal de apoio e gestão da escola
Relações entre avaliação interna e avaliação externa	Avaliação sumativa externa suportada pelos dados da auto-avaliação	Principalmente a avaliação de diagnóstico através da auto-avaliação	Principalmente auto-avaliação com o apoio de um agente externo

Fonte: MacBeath e McGlynn, 2002

Em síntese, o desenvolvimento de novos modelos de cultura de avaliação nas organizações educativas está agora, mais do que nunca, envolto numa “caixa negra” de práticas e modos de auto-avaliação onde se cruzam diferentes modos de agir dos diversos actores. Nesta altura, faz sentido falar das mudanças já anunciadas e que de algum modo se ligam à avaliação das escolas: a implementação do Decreto-Lei nº 15/2007 que revoga as regras do estatuto da carreira docente e define novas regras para a avaliação dos professores e o Decreto-Lei nº 75/2008 que produz alterações na estrutura e gestão das escolas aumentando a sua responsabilização e acarretando a necessidade de se fazerem acompanhar por uma política de avaliação e prestação de contas.

De salientar que a questão da avaliação das escolas assume, cada vez mais, um papel central nas actuais políticas públicas de educação. O carácter obrigatório da auto-avaliação das escolas é reforçado no Decreto-Lei 75/2008, artigo 9º, ponto 2, que revê o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas:

“São instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escola e das escolas não agrupadas, para efeitos da respectiva prestação de contas, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação, sendo entendidos para os efeitos do presente decreto-lei como:

c) “Relatório de auto-avaliação” o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.” (pp.4-5)

São medidas como estas que interferem nas lógicas que conduzem a acção de todos aqueles que se encontram envolvidos nas organizações educativas.

CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO

1. Teoria da Regulação

Os processos de regulação das políticas públicas de educação são enquadrados por parâmetros e objectivos definidos maioritariamente em instâncias ou organismos internacionais que as determinam, contaminam, orientam ou influenciam. A multiplicidade de formas reguladoras faz parte da acção e organização dos sistemas educativos e traduz-se nos efeitos, em função de regras e procedimentos adoptados pelos actores envolvidos.

Barroso (2006, p.44) refere três níveis de regulação diferentes mas complementares: a regulação institucional, nomeadamente a regulação transnacional, a regulação nacional e a microrregulação local.

A regulação transnacional resulta da existência de estruturas supra-nacionais (no caso de Portugal, a União Europeia), que controlam e coordenam a execução de políticas educativas, sem que no entanto lhes seja atribuído formalmente poder decisório. É desta forma que as soluções encontradas no interior dos sistemas de educação de cada país têm muitas vezes a sua origem noutros países que ao lançá-las no seu contexto interno, as fazem alastrar por *contaminação* a outros países. (Barroso, 2006, p. 45)

A regulação nacional, segundo o mesmo autor expressa o modo como o Estado e a sua administração exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo propiciando uma realidade em que face a uma mudança de governo ou uma nova reconfiguração normativa existe uma sobreposição de lógicas, discursos e práticas de acção política que acentua o seu carácter ambíguo e heterogéneo. Barroso (2006), citando Popkewitz (2000), denomina esta situação de *hibridismo* manifestado fundamentalmente a dois níveis. Por um lado nas relações entre países em que a adopção de modelos de regulação criados e exportados pelo centro contrastam com a aplicação passiva por parte dos países da periferia. Por outro lado evidenciando o jogo duplo exercido ao mesmo tempo pelas estratégias e práticas de controlo e pela promoção da descentralização e da autonomia institucional.

Por último a microrregulação local, resultante do confronto de diferentes lógicas ou compromissos incide sobre o processo de coordenação da acção dos actores locais e situa-se no plano da administração ou no plano das organizações, como resultado de grupos de interesses ou da acção de actores individuais.

As políticas de regulação que se fazem sentir nas escolas, influenciadas pelas dependências e interdependências entre as regulações transnacional, nacional e local transformam as escolas enquanto organizações, em espaços vulneráveis onde se associam medidas políticas descentralizadas ou recentralizadoras com o controlo situado nos diferentes níveis de decisão. Verificam-se ao nível dos serviços desconcentrados ou descentralizados da administração educativa e evidentes na concorrência entre escolas vizinhas, na pressão e acção dos pais e encarregados de educação, nos grupos económicos, políticos e religiosos, étnicos e profissionais localizados no seu território de influência; nas estruturas governativas internas e nos actores individuais que exercem a sua influência e que actuam em função dos contextos internos ou externos das escolas como veremos adiante neste trabalho.

2. Evolução dos modos de regulação

A problemática da regulação tem como pano de fundo a emergência de novas realidades, novos modos de regulação no quadro da crise do *Estado Educador* após um longo período em que a educação foi da inteira responsabilidade do Estado.

É num quadro de um movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado e de redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo que se analisa a evolução dos modos de regulação das políticas públicas da educação.

A partir das duas últimas décadas do século passado, torna-se mais evidente a tendência para alterar as políticas públicas ocidentais que se centravam no envolvimento directo do Estado na provisão do serviço público de educação. Verifica-se assim, a “retracção do envolvimento do Estado central na prestação directa do serviço de educação e um enfraquecimento do uso de estratégias de regulação centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos” (Afonso, 2003. p. 49)

Factores como a crise do “Estado-Providência”, a ruptura do “consenso social-democrata” keynesiano em que se basearam as políticas ocidentais desde meados do século XX, bem como a implosão do regime soviético levaram à necessidade de implementar novos processos de reestruturação dos modos de intervenção estatal na provisão do serviço público de educação e criaram terreno favorável ao desenvolvimento de políticas neoliberais.

A evolução histórica da gestão pública nas democracias ocidentais produziu estruturas diversificadas de coordenação da acção colectiva que a teoria política e a análise

organizacional apresentam em dois modos antagónicos mas que se complementam: a regulação burocrática⁸ e a regulação mercantil⁹ (Afonso, 2008).

No plano educativo, a regulação burocrática caracteriza-se como sendo um processo em que o Estado controla o sistema educativo através de normas e outros dispositivos de regulação, concebidos pela administração central para a provisão dos serviços públicos, nomeadamente a educação e pelo exercício do controlo através da verificação da conformidade normativa a cargo de serviços oficiais de inspecção.

Na regulação mercantil a avaliação está expressa no jogo estratégico dos actores sociais envolvidos na provisão da educação e é entendida como um conjunto de instrumentos e dispositivos através dos quais se concretiza o controlo social sobre as instituições de serviço público. A sua intervenção é assegurada numa perspectiva de prestação de contas e de escrutínio público sobre a provisão dos serviços a cargo do Estado.

Estas duas formas de regulação, a burocrática e a mercantil têm coexistido ao longo dos tempos nas políticas da educação sendo que essa coexistência nunca é pacífica e o equilíbrio precário. A este propósito Barroso (2003) apresenta de modo metafórico as

⁸ Regulação burocrática (exercício do poder pela autoridade, hierarquia, regulamentação formal), este modelo é produto do individualismo liberal e expressa a ideia central do “contrato” (social ou individual) como fundamento do “bem comum”, resultante das pressupostas “obediência voluntária” à autoridade legítima baseada na lei e “participação livre” no jogo das interações mutuamente “ajustadas” entre os actores sociais. O ponto de partida é o actor individual, dotado de capacidade de decisão, que escolhe (ou não) submeter-se ao império da lei que valoriza o exercício da autoridade formal e a planificação iluminista da actividade humana, baseadas numa racionalidade “a priori” que supostamente sintetiza o “bem-comum” enquanto expressão da vontade colectiva dos cidadãos (Afonso, 2003, p. 51)

⁹ Regulação mercantil (exercício do poder pela influência, ajustamento mútuo, carácter difuso e informal das regras e das relações), também produto do individualismo liberal e expressa a ideia central do “contrato” (social ou individual) como fundamento do “bem comum”, resultante das pressupostas “obediência voluntária” à autoridade legítima baseada na lei e “participação livre” no jogo das interações mutuamente “ajustadas” entre os actores sociais. Valoriza-se o império do livre jogo das forças e das iniciativas, expresso na regulação mercantil (Friedberg, 1993, p.9), exprime o “velho sonho da regulação automática e impessoal das relações humanas pelas pretensas leis do mercado” (Afonso, 2003, p.51).

duas situações quando colocadas em posições extremas: num dos extremos estaríamos perante a *desregulação* do controlo das autoridades públicas, (a “mão invisível” do mercado) e que pode levar a efeitos de “atomização” do ensino, por seu lado no outro extremo estaria a *regulação*, como o “punho de ferro” do Estado que conduziria à uniformização do ensino.

Considerando a diversidade de fontes e modos de regulação devemos falar em múltiplos processos de regulação ou como designa (Barroso 2006 p.64), “multiregulações” atendendo a que:

“ (...) as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados.”

Estes processos de regulação obedecem ao (re)ajustamento dos interesses, estratégias e lógicas de acção dos vários grupos de actores através da confrontação, da negociação e mediação de objectivos e poderes.

Neste sentido cabe ao Estado o novo desafio de gerir a multiregulação ou seja regular o sistema educativo, conjugando várias regulações, equilibrando a acção das diversas forças em jogo, no fundo de modo a assegurar a metaregulação e a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema educativo. Estamos pois perante a emergência de um *Estado Avaliador* em que se exalta a avaliação externa, a prestação de contas, a discussão e divulgação pública dos resultados e em que se acentua a opção por dispositivos de regulação típicos da regulação mercantil.

Partindo do princípio que o Estado é um marco essencial de regulação no que diz respeito à aplicação de normas, regras e orientações oriundas do poder político, não quer dizer que possa vir a interferir de modo exaustivo nos resultados obtidos, dado que estes ficam dependentes da interacção desencadeada na coordenação, no equilíbrio ou na alteração do funcionamento do sistema educativo pela diversidade de fontes e modos de regulação.

Neste quadro de regulação político-social cruzada, em que se consideram referenciais, se impulsionam lógicas e se concretiza a acção, a questão principal parece estar nos sentidos que se atribuem e se procuram encontrar. Importa que o efeito da regulação potencie e se traduza numa melhoria efectiva das ofertas sociais independentemente de contemplar as “duas faces de Janus” – a do controlo, estabilidade, segurança e a da autonomia,

mudança, risco, tendo em vista não só os aspectos económicos de potenciação de recursos, mas também os aspectos humanos de aperfeiçoamento da justiça e da equidade.

No contexto, parece ser relevante considerar dois tipos de regulação – a de conformidade e a de emancipação. No primeiro caso estamos perante um sentido resignado, constrangedor, “de mudar para que tudo fique na mesma”; no segundo, impera um sentido voluntarista, libertador de melhoria contínua. (Simões, 2006, p.34)

3. Avaliação no quadro da regulação da educação

A partir da penúltima década do século XX, verifica-se a tendência para a implementação de dispositivos de avaliação no sentido de, por um lado, fomentar o controlo social como forma de garantir a prestação de contas e por outro lado induzir a tendência para a retracção do controlo da conformidade normativa em relação aos procedimentos da gestão escolar.

Na verdade, o Estado tem vindo a desenvolver novas políticas, afastando-se do centralismo tecnocrático e implementando estratégias de envolvimento de diversos actores nos processos de decisão, com recurso a dispositivos que privilegiam a negociação, a descentralização, a diferenciação e também a avaliação.

Face ao exposto, a regulação sustentada por “regras” e “leis”, de tipo burocrático, onde a avaliação é conceptualizada “como instrumento de planeamento e gestão da provisão dos serviços públicos levada a cabo pelos aparelhos da administração do Estado” (Afonso, 2002), tem diminuído a sua dominância na sociedade actual, em relação a outro modelo mais “flexível”, ou seja o modelo de regulação mercantil onde a avaliação é compreendida “como um conjunto difuso de dispositivos e instrumentos através dos quais se concretiza o controlo social sobre as instituições de serviço público” (idem.).

A avaliação constitui assim um elemento fundamental na definição de novas políticas educativas que evidenciam “pressões” no sentido da alteração da regulação estatal, centrada numa lógica de controlo social da escola através da implementação da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos, privilegiando dispositivos de regulação centrados no “ajustamento mútuo resultante da contraposição e complementaridade das lógicas de acção”, (Afonso, 2002), típicos da regulação mercantil.

De uma maneira geral, o destaque atribuído à avaliação das escolas resulta de duas tendências: a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de

patamares de resultados escolares. (Azevedo, 2007). A prestação de contas surge em substituição da gestão directa do Estado pela regulação. No caso da educação, a avaliação apresenta-se como um factor de regulação e de gestão das relações de poder, na medida em que “a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (Barroso, 2003, p.40).

É neste contexto que as práticas de avaliação ganham particular relevância num quadro de progressiva autonomia das escolas como “uma nova estratégia concebida para enfrentar o problema do défice da governabilidade” (Afonso, 2000, p. 211).

O mesmo autor refere:

(...)“As políticas de reforço da avaliação das escolas vêm necessariamente em paralelo com as políticas de promoção da autonomia. A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas. Em consequência, a promoção da autonomia cria condições favoráveis à intensificação de dois tipos de avaliação externa das escolas. Por um lado, verifica-se um reforço da avaliação institucional por via de serviços próprios como a Inspeção-Geral de Educação, ou por via de dispositivos concretos como a publicação dos resultados escolares. (...). Por outro lado, a autonomia das escolas tende a funcionar como um incentivo para o desenvolvimento da avaliação informal das escolas, pela via de uma maior vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil.”

4. Conceitos operatórios

4.1 Regulação

O conceito de regulação de significação antinómica, conforme as perspectivas e os autores carece de uma clarificação interpretativa de partida. No quadro da caracterização larga dos paradigmas da sociologia – o paradigma da regulação, ao referir-se às abordagens “centradas na realidade social em termos que dão realce aos factores de unidade, convergência e coesão das sociedades humanas”, contrasta com o paradigma da mudança radical que se centra na “análise da mudança, no estudo dos profundos conflitos estruturais consideradas como características básicas das sociedades modernas” (Afonso, 2005, p.30).

Segundo Afonso (2004), por regulação entende-se a coordenação da acção colectiva indispensável à atribuição de valores numa sociedade.

Para Diebolt (2001), a regulação define-se como:

“ (...) o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento de determinado sistema através de um processo complexo de reprodução e transformação..”

Essa transformação é indispensável à sustentabilidade e equilíbrio de um sistema, evitando rupturas, que a acontecerem, colocariam em risco as bases do sistema.

De acordo com Crozier e Friedberg, a regulação dos sistemas humanos ou sistemas concretos de acção é resultado de jogos através dos quais os cálculos racionais “estratégicos” dos actores e encontram-se integrados em função de um modelo estruturado. É desta forma que:

“ (...) não são os homens que são regulados e estruturados, mas os jogos que lhes são oferecidos.” (Crozier e Friedberg, 1977).

Todas estas definições de regulação assentam essencialmente numa abordagem política e a aplicação de regras é entendida como resultado de uma disputa social da qual surgem conflitos que podem ser mais ou menos abertos, mais ou menos violentos (Barroso, 2005, p.731). Neste sentido, a regulação da educação pode então ser entendida como:

“o conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão colectiva e institucionalizada da acção educativa, em função dos valores sociais dominantes” e das relações de força tendo em conta interesses e poderes de todos os actores sociais. (Afonso, 2004, p. 34)

O conceito de regulação, apesar da variedade de significados atribuídos, em função do quadro teórico, disciplinar ou linguístico em que se insere, é utilizado para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados mas interdependentes. Por um lado considera os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores – regulação burocrática também designada “institucional” “de controlo” ou “normativa”; por outro lado realça o modo como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam – regulação situacional, mercantil, activa e autónoma (Barroso, 2006, p. 12,13).

De acordo com esta abordagem e reportando-a para um sistema social complexo como é o caso do sistema educativo existe uma diversidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação em função da diversidade dos actores envolvidos, do seu (re) ajustamento, das suas posições, dos seus interesses e estratégias (idem.).

Barroso, (2004) citando Bauby (2002) reafirma esta dicotomia ao afirmar que a regulação se apresenta como um:

... "ajustamento, em conformidade com uma regra ou uma norma, de uma pluralidade de acções e dos seus efeitos, arbitragem entre os interesses diferentes de todos os actores. Ela abrange assim a regulamentação – isto é a definição das “entradas” (leis, contratos) – o controle (isto é a verificação da execução das ditas “entradas”), assim como as necessárias adaptações. Se há regulação, é porque as regras não podem prever tudo, devem ser interpretadas, avaliadas e perpetuamente adaptadas em função das situações e dos objectivos”.

4.2 Lógicas de acção

A expressão lógicas de acção tem intrínseco um conceito que transporta vários sentidos associados a diferentes perspectivas teóricas, usadas para interpretar e descrever os modos de organização e de coordenação da acção individual e colectiva, ou seja para descrever a acção em concreto dos actores no seio da organização.

Considerando que o nosso estudo incide sobre as lógicas de acção que estiveram subjacentes nas dinâmicas dos actores envolvidos no processo de implementação da auto-avaliação na escola, pareceu-nos importante dar relevância em primeiro lugar à clarificação do conceito.

O conceito de lógicas de acção remete para a “existência de racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido (subjectivo e objectivo), às suas escolhas e às suas práticas, no contexto da acção individual ou colectiva” (Barroso, 2004, p. 25).

A definição de Sarmiento (2000, p.147), transporta-nos para a existência de “conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os actores interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional, aparentemente fragmentária e dispersa”.

As lógicas de acção consideradas como modos relativamente integrados de sentido que ordenam a realidade escolar, pressupõem a capacidade e a possibilidade de os actores nesses contextos produzirem juízos autónomos sobre essas realidades onde agem. Esses juízos, são segundo Sarmiento (2000, p. 149):

...“inerentes ao seu estatuto de sujeitos, na dupla acepção do termo: autores das realidades em que vivem e trabalham e sujeitos aos constrangimentos estruturais e sistémicos inerentes à natureza social dessas realidades...”.

O mesmo autor caracteriza as lógicas de acção como sendo:

-“Holísticas e caleidoscópicas, abrangendo o global da acção educativa, estabelecem “fios de sentido” entre as actividades

-“Redundantes”, contendo elementos simbólicos repetitivos e de significação reiterada na totalidade da organização educativa

-“Compósitas, heteróclitas e complexas”, em virtude da sua “transversalidade”, isto é da possibilidade de poderem coexistir no plano sincrónico (no momento da acção - tempo) e diacrónico (na construção da “história” da escola - espaço), sem no entanto serem obrigatoriamente coerentes. (idem. p.170),

Ao considerarmos a escola como um sistema de acção concreto, estamos a considerá-la como um espaço de interacção, de configuração das várias inter subjectividades de sentido. Na realidade, apesar de as escolas se encontrarem abrangidas por um poder hierárquico, quer ao nível dos organismos centrais, regionais e até mesmo local que produzem discursos, emanam normas, regras e ditam procedimentos, internamente, os actores na sua acção reinterpretam, reescrevem as normas, adiam a sua implementação ou não chegam sequer a concretizá-las como é o caso da auto-avaliação da escola que estudámos, tornada obrigatória com a Lei de 31 de Dezembro de 2002 e que passados cinco anos ainda não tinha sido implementada.

Deste modo, as escolas, ao serem vistas como espaços de produção de mini-racionalidades expressas em lógicas de acção, compreendem sentidos frequentemente implícitos, que não abrangem apenas uma orientação racional mas integram valores, afectos, expressões de vontade, crenças e saberes (Friedberg, 1994).

Na verdade trata-se de abrir caminho para romper com alguma regulação definida e decretada superiormente evidenciado nas palavras de Friedberg (1993):

“A regulação que a estrutura formal opera nunca é total. Ela é constantemente ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que ela estabelece. Através destas práticas, os participantes em função da sua percepção dos constrangimentos como recursos de situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal, e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas”

Pressupõe-se que o encontro de lógicas distintas num contexto organizacional, como é o caso da escola, regula e de certo modo amplia a racionalidade da acção e o seu grau de satisfatoriedade.

Bacharach e Mundell (1999) identificam nas escolas duas lógicas de acção: a lógica da responsabilidade burocrática e a lógica da autonomia profissional.

“A lógica de responsabilidade burocrática pressupõe que as relações, meios - objectivos podem limitar a incerteza de uma forma racional, isto é, as relações, meios - objectivos podem ser definidos e especificados. A lógica de autonomia profissional pressupõe que a incerteza é algo que impregna as organizações e que não podem ser eliminadas facilmente por uma definição racional e pela especificação das relações meios – objectivos” (p.127).

No caso do presente estudo optou-se por um olhar vinculado à análise estratégica em íntima ligação com o contexto de acção em função de um processo formal de auto-avaliação onde a visibilidade das lógicas presentes ocorrerá, quer de forma explícita quer implícita, na acção individual e colectiva dos actores da organização educativa condicionando o seu comportamento.

4.3 Avaliação

A avaliação constitui uma prática corrente do indivíduo. É assim que, no nosso dia a dia e sem que nos apercebamos dessa realidade esta é uma prática constante de forma a conduzir o nosso comportamento e atitudes.

Na sua essência, segundo (Afonso, 2002, p.51):

“...a avaliação consiste num exercício de comparação entre duas situações: a situação real que é objecto da avaliação, e uma situação virtual deduzida a partir de padrões de referência...”

Avaliar significa comparar e para tal é necessário encontrar dois termos de comparação: uma situação real (referido) e uma situação desejada (referente), e esta, definida por valores predefinidos pela entidade avaliadora.

De facto, ao iniciar um processo de avaliação há que ter em consideração padrões de referência, ou seja, princípios sobre os quais assenta a natureza da avaliação, presentes na linguagem dos avaliadores ou nas suas práticas avaliativas e determinados a partir de valores relevantes tendo em conta os objectivos pretendidos.

Os padrões de referência são diferentes de avaliador para avaliador, operacionalizados segundo indicadores, a partir dos quais se elabora o constructo sobre o qual se concretizará o dispositivo de avaliação. O resultado será formado por juízos de avaliação, produto de variadas escolhas do (s) “*cliente (s)*”¹⁰ e do (s) avaliador (es) que, na sua consecução, reflectem uma *agenda*¹¹ de questionamento das situações e dos contextos utilizada no âmbito das lógicas de acção dos intervenientes (Afonso, 2002, p.52).

Ao implicar a participação e informação de diferentes actores envolvidos, podemos falar de uma faceta da avaliação que abrange um valor pluralista e subjectivo, centrada na análise estratégica das suas lógicas de acção, propiciando assim a presença da subjectividade em qualquer processo de avaliação. Dado o seu carácter subjectivo, a avaliação é sempre um processo de características políticas uma vez que, na sua concretização, existe a necessidade de seleccionar que valores serão utilizados para a interpretação dos factos a analisar, isolando-os da totalidade sistémica a que pertencem, evidenciando o avaliador apenas uma parte, em detrimento de outras características que poderiam ser valorizadas e consideradas pertinentes por outro avaliador que apresentasse outros interesses ou objectivos na avaliação dos mesmos factos. É a partir daqui que tal como refere (Afonso, 2002 p.52, 53), o processo avaliativo se assume como “terreno fértil para jogos de poder” dentro da organização ao expressar os interesses e as estratégias de intervenção dos actores envolvidos na avaliação.

Do mesmo modo que,

¹⁰ Cliente é aquele que encomenda a avaliação

¹¹ Agenda é constituída pelas finalidades da avaliação

...”não pode ignorar-se que a legitimação da avaliação decorre sobretudo do exercício de poder: avalia quem “pode” avaliar e é avaliado quem “deve” ser avaliado”... (idem.).

Desta forma, num universo de agendas avaliativas variadas é possível obter juízos diferenciados e mesmo contraditórios de tal modo que, tendo como ponto de partida dados empíricos semelhantes, os resultados poderão ser inteiramente divergentes, estando portanto subjacente, por um lado a sua natureza intrinsecamente subjectiva e por outro o seu carácter de irredutível diversidade proveniente da pluralidade das agendas avaliativas:

“Na realidade, não há avaliação neutra e objectiva: tem sempre um cliente e uma agenda” (idem.).

4.4 Avaliação das escolas: avaliação externa / interna e auto-avaliação

Embora, tal como referimos anteriormente, a avaliação da qualidade das escolas não seja um processo recente, assumiu no entanto um papel mais relevante em consequência da descentralização, do reforço da autonomia e da pressão social sobre as escolas incutindo-lhes maior responsabilidade perante a comunidade que servem e o país em geral. Pode ser definida como a tentativa de entender processos e produtos educativos, monitorizar e assegurar que esses processos são adequados, de fácil utilização e eficazes, verificar que não só produzem os resultados esperados como são eles próprios educativos quer no imediato quer a longo prazo.

As duas principais abordagens à avaliação da qualidade das escolas são a avaliação externa e a avaliação interna.

A avaliação externa é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola; pelo governo central ou a nível local, pela inspecção ou por outros mecanismos de controlo da qualidade em que se procura garantir que se proporciona uma educação de qualidade, fazendo um uso eficaz dos recursos.

Por seu lado, Marchesi (2002 p.12), acrescenta que a apresentação de recomendações decorrentes do processo de avaliação externa, nomeadamente através da informação dos pontos fortes e fracos da escola, pode ser utilizada na definição das suas prioridades e na orientação dos seus planos de acção, potencializando recursos ou apoio para que a escola atinja os seus objectivos.

De acordo com Meuret, (2002, p.39), a avaliação interna pode ser realizada por pessoas exteriores à escola (uma equipa de auditoria), ou por pessoas pertencentes à própria escola (órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação). Quando a avaliação é da responsabilidade do estabelecimento de ensino, na sua concepção e implementação tal como é referido no segundo caso, estamos, segundo a perspectiva do autor, na presença de auto-avaliação

Scheerens, (2004, p. 103-105) define auto-avaliação da escola como um tipo de avaliação em que os profissionais responsáveis pelo programa ou actividade de base da organização – professores e directores de estabelecimento de ensino realizam a avaliação da sua própria organização.

Alaiz, (2006, p.19), acrescenta que, “auto-avaliação é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho”.

Esta prática adquiriu maior desenvolvimento nos anos 80, no Reino Unido através das administrações locais de educação (LEA) ao lançarem o programa de auto-avaliação dos sistemas de ensino entendido como a inspecção sistemática sobre o funcionamento da escola tendo em vista a melhoria do seu funcionamento.

Actualmente, a auto-avaliação constitui-se como um processo de carácter obrigatório, integrada no processo de avaliação externa a desenvolver em permanência pelas escolas, de modo a averiguar o grau de concretização do seu projecto educativo e das actividades propícias à criação de ambientes educativos favoráveis à aprendizagem, o desempenho dos órgãos de administração e gestão, o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração na comunidade educativa (artigo 6º da lei nº 31/2002).

4.5 Eficácia e melhoria das escolas

O debate sobre a eficácia e a melhoria das escolas está hoje na ordem do dia, muito por força da sua estreita relação com os processos de avaliação das escolas.

A investigação que tem sido produzida sobre a eficácia e a melhoria das escolas tem servido como fundamentação a políticas educativas centradas na qualidade, no desenvolvimento e no desempenho dos estabelecimentos de ensino, tendo levado à produção de instrumentos de avaliação das escolas, como é o caso de Portugal, em que a IGE levou a cabo um programa de avaliação integrada das escolas e mais recentemente a avaliação externa.

O movimento da eficácia das escolas (School Effectiveness), surge contra a corrente dominante até à década de 50 do século XX que considerava irrelevante o papel da escola no sucesso dos alunos e veio refutar a tese avançada no relatório de Coleman,¹² (Coleman et al, 1966) de que as escolas não fazem diferença¹³ (schools make no difference).

A temática da eficácia das escolas desenvolveu-se a partir de dois pontos de vista: uma visão restritiva, centrada na relação pedagógica e nos factores que influenciam positivamente o ensino e a aprendizagem e uma visão mais abrangente, que tem em conta a relação pedagógica mas também a coordenação, o clima e cultura organizacionais das escolas. As abordagens à noção de eficácia da escola têm sido múltiplas e nem sempre convergentes ou sequer conciliáveis

Lima, (2008, citando Sammons, Hillman e Mortimore 1995), define a escola eficaz como uma instituição que “adiciona valor extra” aos resultados dos seus alunos, em comparação com outras organizações educativas que abrangem populações idênticas. No âmbito desta definição entendemos que a escola acrescenta uma mais-valia – *valor acrescentado*¹⁴ ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais.

Uma escola eficaz, segundo Lima, (2008, citando Stoll e Fink, 1995), é aquela que promove o sucesso de todos os alunos para além do que é esperado, tendo em conta o seu contexto de partida ao entrarem na escola e os seus antecedentes familiares; assegura que cada aluno tenha o melhor desempenho possível, tem em conta o seu desenvolvimento global e aposta continuamente num processo de melhoria de modo a alcançar níveis de desempenho elevados. Esta definição coloca a ênfase na equidade alargando-a a todos os

¹² Este relatório apresenta os resultados de um estudo extensivo, realizado nos EUA sobre a eficácia de um programa de apoio a alunos de minorias étnicas envolvendo cerca de 4 mil escolas primárias e secundárias, aproximadamente 60 mil professores e cerca de 645 mil alunos.

¹³ A este propósito Coleman et al (1966), afirmavam:” as escolas têm pouca influência nos resultados dos alunos que são independentes do seu “background” e do contexto social geral (...). Esta falta evidente de efeitos independentes faz com que as desigualdades impostas às crianças pelo contexto familiar, pela vizinhança e pelo meio ambiente se mantenham ao ponto de se tornarem desigualdades com que continuarão a confrontar-se na idade adulta, no final do percurso escolar. Para haver igualdade de oportunidades educacionais era necessário que houvesse um efeito forte das escolas independente do contexto próximo das crianças, efeito esse que não existe nas escolas americanas (p. 325).

¹⁴ O valor acrescentado é um indicador que traduz a diferença entre o sucesso alcançado pelos alunos de uma escola e o sucesso que seria de esperar, se esses alunos tivessem um sucesso idêntico ao da população de referência (...). Do ponto de vista técnico, o valor acrescentado de uma escola é a média ponderada dos desvios do sucesso dos alunos da escola, por categoria etária e socioeconómica, em relação aos sucessos de referência, sendo os coeficientes de ponderação as percentagens de alunos da escola na respectiva categoria (IGE, 2002, p.37)

alunos; realça a importância do “valor acrescentado” mas acrescenta-lhe a necessidade de uma melhoria contínua dos índices de eficácia ao longo do tempo, nas diversas áreas do desenvolvimento dos alunos. A dúvida está em saber da sua viabilidade, isto é se será operacional em estudos empíricos.

Mortimore, (1991), apresenta uma definição mais simples na qual evidencia a progressão dos alunos, mais do que poderia ser esperado ao considerar as suas aprendizagens anteriores, a sua origem familiar, no fundo tendo em conta o contexto de partida.

Reconhece-se que as escolas podem ser eficazes de forma diferente, ou seja, podem ser mais eficazes para um determinado grupo de alunos do que para outros e o mesmo se poderá verificar com as diversas áreas. Da mesma forma, há que ter em consideração a sustentabilidade dos resultados por longos períodos de tempo, ou seja, as escolas podem ser eficazes durante um determinado momento mas perder a sua eficácia em períodos relativamente curtos de tempo.

De uma forma sintética, podemos referir que as primeiras abordagens à eficácia das escolas realçavam o papel da equidade na educação pelo que entenderam como eficazes as escolas em que os resultados dos alunos não eram condicionados pelos seus antecedentes familiares e sociais. Gradualmente, embora o critério de equidade se mantenha, o domínio de focalização da eficácia da escola passou a abranger um leque mais variado de resultados educativos, quer académicos quer sociais, ao mesmo tempo que o seu foco passou a abranger todos os alunos e não apenas os mais desfavorecidos considerando os progressos dos alunos ao longo do tempo e não num determinado momento.

A investigação que tem sido realizada sobre a *melhoria das escolas* (School Improvement), surgiu na década de 60, no século XX e começou por ser uma reacção às mudanças externas relacionadas com o currículo e com a organização da escola impostas pelo poder central. Resulta assim de uma oposição a esta pressão de cima para baixo e procura realçar que a melhoria deve ser conduzida por cada escola, dentro da sua organização interna, sendo que as reformas precisam de ser sensíveis à situação de cada escola mais do que partir do princípio de que as escolas são todas iguais (Lima, 2008).

É a partir de meados dos anos 80 que este movimento atinge maior dinâmica, assumindo uma orientação completamente diferente das anteriores abordagens, seguindo uma lógica de aprofundamento, em que se distinguem com maior clareza quais os factores que fazem com que cada escola possa atingir com mais eficácia os seus objectivos. Os

processos de melhoria passam a seguir uma orientação inversa, da base para o topo, sendo iniciados pelos professores, a partir da sua prática no terreno.

Nesta década a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) contribuiu para o desenvolvimento deste movimento através do Centro para a Investigação Educacional (CERI), ao apoiar o estudo *International School Improvement* (ISIP), que concebe a escola como uma organização com capacidade para resolver, de forma autónoma, os seus problemas.

O projecto, inspirado em iniciativas anteriores daquela instituição, focalizava estratégias de fortalecimento da capacidade de mudança da escola de modo a melhorar o processo ensino-aprendizagem no seu interior e a ele se deve uma das mais consensuais definições de melhoria da escola tal como referem Van Velzen et al., (1985, p.48):

“Um esforço sistemático e contínuo orientado para a mudança das condições de aprendizagem e de outras condições internas associadas numa ou mais escolas, com a finalidade última de alcançar as metas educativas mais eficazmente.”

O desenvolvimento do paradigma da melhoria das escolas impulsionado pelo ISIP¹⁵ assentava num conjunto de indicadores que Gray et al. (1999), apresenta e que determinam que a escola deve ser considerada como o centro da mudança, na perspectiva de que todas as escolas são diferentes (ao contrário do que se preconizava até então), e apetrechadas de outros espaços, além da sala de aula. A mudança na escola é considerado um processo longo aliada a um planeamento e gestão metódico em que são valorizadas as condições internas da escola (actividades de ensino e aprendizagem e modo de funcionamento da escola). Factores como alcançar as finalidades educativas que constam na missão que a escola definiu para si mesma e o envolvimento de outras instituições e entidades deverão constar no seu processo de desenvolvimento bem como a adopção de estratégias que permitam integrar iniciativas desencadeadas da base para o topo com as que se orientam do topo para a base para que possam complementar-se.

O objectivo final será a institucionalização do processo para que as mudanças sejam efectivadas no decorrer da rotina da organização.

¹⁵ Este projecto, envolvendo mais de 150 investigadores de 14 países, desenrolou-se entre 1982 e 1986 e foi coordenado pelo Centro de Investigação e Inovação Educativas (CERI) da OCDE

Em síntese, o paradigma da eficácia centra-se na definição de medidas válidas do desempenho das escolas, com o objectivo de saber até que ponto estão a atingir os seus objectivos; o paradigma da melhoria, usa essa informação como ponto de partida para desencadear programas de mudança sustentada, com o objectivo de melhorar a sua eficácia. Na realidade, o primeiro movimento revela-nos o que é preciso mudar e o segundo aponta-nos o modo como o fazer.

Foi neste contexto que Reynolds, Hopkins & Stoll, (1993), analisaram as divisões entre estas duas tradições de conhecimento das organizações educativas, procurando eventuais ligações e formas de colaboração. O Quadro III apresenta as principais características das duas correntes.

QUADRO III – CARACTERÍSTICAS DOS MOVIMENTOS SCHOOL EFFECTIVENESS E SCHOOL IMPROVEMENT

Reynolds et.al. (1996)

“School Effectiveness”	“School Improvement”
O objectivo é mudar a escola	O objectivo é mudar o professor ou grupos de professores
Centra-se na organização escolar	Centra-se nos processos da escola
Pesquisa de dados para delimitar resultados	Pouca avaliação empírica dos efeitos da mudança
Orientação quantitativa	Orientação qualitativa
Não proporciona estratégias para implementar a mudança	Preocupa-se exclusivamente com as mudanças na escola
Preocupação com os resultados finais dos alunos	Mais preocupação com o dia a dia do que com os resultados finais
Mais centrada na observação da escola num período específico de tempo	Maior preocupação com o processo de mudança no interior das escolas
Baseada nos conhecimentos adquiridos	Baseada nos conhecimentos práticos
Preocupação com um leque limitado de resultados	Preocupação com múltiplos resultados
Preocupação com as escolas que são eficazes	Preocupação com o modo como as escolas se tornam eficazes
Orientação estática“ A escola tal como ela é”	Orientação dinâmica “A escola tal como foi ou deve ser”

Nem a corrente da eficácia, nem a da melhoria conseguiram dar resposta a todos os problemas que os sistemas educativos das sociedades pós-modernas atravessaram. Na tentativa de complementaridade das duas correntes, os investigadores sentiram a necessidade de estreitar a cooperação entre si na procura de soluções conjuntas, integrando os contributos de uma e de outra corrente. É neste contexto que se desenvolve uma nova abordagem à escola à qual se convencionou chamar “Effectiveness School Improvement”, ou seja, Melhoria da Eficácia da Escola” que procura fazer uma síntese, traduzindo contribuições importantes de ambos os lados (Quadro IV)

QUADRO IV – CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS SCHOOL EFFECTIVENESS E SCHOOL IMPROVEMENT PARA A CONSTRUÇÃO DO MOVIMENTO EFFECTIVENESS SCHOOL IMPROVEMENT

Stoll & Wikeley (1998)

Contribuições do “School Effectiveness”	Contribuições do “School Improvement”
Atenção aos resultados	Atenção aos processos
Ênfase na equidade	Ênfase nas áreas de melhoria seleccionadas pela escola
Utilização dos dados para a tomada de decisões	Orientação para a acção e o desenvolvimento
Compreensão que a escola é o centro da mudança	Compreensão da importância da cultura escolar
Não proporciona estratégias para implementar a mudança	Preocupa-se exclusivamente com as mudanças na escola
Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa	Orientação para uma metodologia de investigação qualitativa
	Visão da escola como centro da mudança
	Incidência na instrução

Por melhoria eficaz da escola entende-se, tal como refere Hoeben (1998, citado por Alaiz 2003), “a mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados”

5. Investigação sobre avaliação e auto-avaliação

Uma das referências incontornáveis no panorama internacional e europeu no campo da investigação e reflexão sobre a auto-avaliação e a melhoria da qualidade das escolas é sem dúvida a obra “A história de serena” de (Macbeach, et al, 2005). Contada em duas formas, a primeira, convencional, descreve a escola no geral com todas as etapas do processo de auto-avaliação; a segunda, ao penetrar nas culturas da sala de aula, escola e família, explora o modo como o processo ganha sentido para os actores educativos – alunos, professores e pais. Resulta de um programa de investigação-acção desenvolvido em muitas dezenas de escolas de diversos países europeus, entre os quais Portugal. Relata como as escolas podem melhorar o seu desempenho pelo recurso à auto-avaliação, servindo-se de uma vasta literatura de investigação mas baseando-se sobretudo num projecto específico de âmbito Europeu, desenvolvido no quadro do Programa Sócrates, denominado “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”. Este projecto, utilizando um instrumento que ficou conhecido como PAVE (Perfil de Auto-Avaliação), proporcionou lições importantes acerca do processo de melhoria e de mudança na escola, aprofundou o conhecimento sobre educação escolar e mostrou onde e como é que o processo de ensino aprendizagem é mais eficaz.

Ao descrever os benefícios do projecto, as escolas utilizam expressões como: “muito proveitoso”, “extremamente bem sucedido”, “excelente iniciativa”, “enormes benefícios” e um “processo rico” (p.303). Para além de confirmar aspectos fortes da escola, desencadeou o conhecimento, proporcionando à escola a possibilidade de se lançar em novos desafios, envolvendo todos os actores educativos, quer internos, quer externos, enfrentando as dificuldades e partilhando responsabilidades no desenvolvimento da qualidade da escola.

Após realizar uma pesquisa em torno dos repositórios académicos constatamos que, em Portugal, a investigação nacional e os estudos produzidos no domínio da avaliação de escolas são escassos. De facto, este não é um tema onde se tenham realizado muitas pesquisas estando a quase totalidade do que se encontra associada a percursos de mestrado ou doutoramento.

Recorremos ao estudo de Graça Simões (2010) sobre a “avaliação das escolas em Portugal: conhecimento produzido e questionamento sugerido”. Trata-se de um trabalho solicitado pelo Conselho Nacional de Educação que pretende ser um contributo para a reflexão sobre a política de avaliação das escolas públicas em Portugal. Tem como ponto de partida o conhecimento produzido pela investigação, mas considera também outros

dados e percepções obtidas em outras experiências no mesmo âmbito da avaliação de escolas, nomeadamente as evidências mostradas nas teses de mestrado e doutoramento que ao longo do estudo são referenciadas pela autora.

O estudo começa por abordar o enquadramento da problemática evidenciando a avaliação externa, interna e auto-avaliação, conceitos fundamentais no sistema de regulação e melhoria da educação.

Coloca em evidência o enquadramento da política de avaliação educativa quer seja dos alunos, dos docentes ou das escolas e conclui que a avaliação das escolas é um instrumento de regulação da acção pública, que, como todas as “reformas” não depende apenas dos normativos que são decretados pelo poder central mas sobretudo da leitura que cada escola faz desses normativos, trabalhando-os internamente e assimilando-os à sua própria lógica. Refere ainda que a avaliação das escolas em vez de ser apontada com uma solução técnica e única, deve ser apresentada na sua complexidade, clarificando os sentidos e as preferências em questão para que se efectuem os seus efeitos positivos e desejados na regulação da educação.

No seu estudo a autora relata o facto da avaliação das escolas ter vindo a ser sucessivamente adiada, o que em nada contribui para avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas. A este propósito cabe-nos referir que esta situação foi identificada no nosso estudo quando nos apercebemos que apesar da obrigatoriedade da auto-avaliação ser um facto desde 2002, a escola estudada, apenas em 2005 concretizou essa intenção.

O mesmo paralelismo fizemos no nosso estudo relativamente à questão de avaliação de desempenho docente e aos seus efeitos no processo de avaliação de escolas. Constatámos, da mesma forma que a autora no seu estudo que, a questão da avaliação de desempenho fez adiar e enfraquecer as dinâmicas de avaliação interna por “desviar a atenção” e acentuou as “representações negativas” da avaliação.

O estudo, não pretendendo fazer uma descrição da história da avaliação das escolas em Portugal, faz alusão aos quadros de referência dos “modelos” (PAIE, Projecto Piloto e AEE). Conclui que existem continuidades ao nível do quadro conceptual herdado dos movimentos de eficácia e melhoria e ao nível das dificuldades de conciliação dos dois movimentos encontram-se também aqui ambiguidades, nomeadamente na “confusão” entre processos e resultados. É o caso do domínio dos resultados, que, não se centrando apenas nos resultados considera questões relativas a processos como o abandono escolar, dentro do sucesso académico.

Ao nível das equipas de avaliação das escolas a autora apresenta a problemática da sua constituição, concluindo que ao fazerem parte da equipa um inspector, um avaliador e um amigo crítico em que os papéis se misturam não será uma realidade fácil de gerir, mas criando um possível distanciamento ainda que deixando uma imagem inspectiva será sempre a melhor opção para garantir uma componente de interacção e de triangulação de olhares.

Aborda a questão da recolha de dados da escola assentando na distinção entre “evidências” e “percepções” (p. 11) e conclui que as percepções sendo dados relativos a processos e quando objectivamente recolhidas poderão ser uma mais valia para qualquer avaliação; por seu lado, as evidências, são reduzidas e relativas, sendo ilustradas nos relatórios das escolas aleatoriamente com indicadores valorizáveis em função do ponto de vista.

A propósito dos painéis em forma de “focus group”, uma estratégia para recolher percepções colectivas, salientam-se as conclusões do estudo da autora ao referir que “é comum o desagrado com a forma com que se sentem tratados os respondentes” (p. 13) ao que sugere que deveria existir mais rigor e objectividade em relação à preparação e uso dos documentos ao mesmo tempo que as entrevistas deveriam assentar num padrão mais compreensivo.

No seu estudo, relativamente ao resultado das avaliações externas, a autora detectou duas críticas que fundamentam o não reconhecimento da sua pertinência. Trata-se da “ambiguidade das descrições e a ambiguidade da sua relação com as classificações” e a “atribuição de valorações e o uso de qualificativos ou indicadores de qualidade não reconhecidos nem pela ciência nem pela escola.” (p.15).

Ao nível do impacto das avaliações externas e para se compreender se efectivamente dá lugar a melhorias, o estudo refere que em relação ao processo de avaliação externa e no âmbito da avaliação interna, observa-se uma evolução, ou seja uma melhoria que se reflecte na melhor preparação e organização para recolher dados e proceder à sua análise com vista ao planeamento, ainda que esta realidade se tenha verificado apenas numa das três escolas estudadas. Concluiu a autora que, enquanto que a avaliação interna pode dar lugar a melhoria da acção educativa, na avaliação externa não se pode considerar essa expectativa.

O estudo evidencia que foi no âmbito da acção dos programas da IGE mesmo perante o desinteresse das escolas que se tem promovido a necessidade da avaliação interna das escolas, procurando no entanto implementar um modelo uniforme. Contrariamente à

avaliação externa que se assegura que funciona muito melhor com um modelo mais “padronizado” e “objectivado”, na avaliação interna, cada escola deve encontrar o seu modelo, construindo-o à medida das suas necessidades, dando assim sentido à sua auto-avaliação.

Se por um lado, os estudos referidos pela autora mostram que a tendência para a realização da auto-avaliação aponta para a lógica da “conformidade com a lei” e com o esperado pela avaliação externa, na lógica do “modernismo organizacional” ou mesmo na lógica do “marketing e da concorrência” (p. 20), por outro lado, a falta de tempo e a falta de conhecimento técnico relativamente aos processos de avaliação são invocadas como as duas razões mais frequentes para justificar a não existência de dispositivos de avaliação. Também no nosso estudo as últimas razões foram motivo de resistência dos actores educativos à implementação do modelo de auto-avaliação.

De facto as limitações técnicas dos dispositivos observados no estudo são profundas pelo que a solução, poderá estar na formação através dos Centros de Formação de Associação de Escolas. As experiências relatadas pela autora de formação em oficina, círculo de estudos ou projecto, demonstraram ter atingido resultados de melhoria para a escola. A solução para o apoio, de acordo com a referência ao estudo de Campos (2008), não pode, nem deverá estar a cargo da IGE dado que não convém misturar as funções de supervisão e apoio com as de avaliação e inspecção da IGE. Do mesmo modo que, se se pensar que solicitar este apoio aos funcionários das Direcções Regionais, cujos serviços não estão dimensionados para esta realidade seria benéfico, é um engano.

No âmbito das provas académicas, produzidas num contexto de teses de mestrado temos como exemplos de estudos de investigação sobre avaliação e auto-avaliação:

Manuel Mourão (2009), estudou na sua tese de mestrado a forma como decorreu o processo de auto-avaliação num Agrupamento Vertical de Escolas que, por decisão dos seus órgãos internos, a partir do ano lectivo 2004/2005 deram início ao seu processo de avaliação interna apoiando-se no Programa AVES. O autor concluiu que o processo auto-avaliativo nasceu, por um lado da necessidade de dar resposta aos resultados escolares dos alunos, marcados por um elevado insucesso e abandono escolar; por outro lado, as fragilidades organizacionais, marcadas por uma “débil articulação”, “insularidade, individualismo”, “escasso acompanhamento e participação das famílias e deficiências na circulação de informação” detectadas no projecto educativo do agrupamento, (p.213) fizeram com que este documento fosse a etapa que, de uma forma mais organizada, deu início ao processo avaliativo. Relativamente aos impactos e mais-valias da auto-

avaliação, o autor refere que foram sentidas e reconhecidas pelos actores nomeadamente a ajuda prestada pela agência (Programa AVES) e pela IGE através da avaliação externa do seu acompanhamento e reflexão sistemático, com base em indicadores devidamente validados. Por último refere que o processo de auto-avaliação foi também um incentivo para a mudança associada à necessidade de melhoria.

Luís Bernardo (2003), pretendeu descrever o impacto de um programa de avaliação externa (Avaliação Integrada de Escolas) numa escola de 2º e 3º ciclos de escolaridade conduzido pela Inspecção-Geral de Educação durante o ano lectivo 2001/2002. Concluiu estar em presença de um processo de avaliação externa que teve um impacto significativo na escola, começando desde logo com a presença física da equipa no local e com a sua actuação que teve sempre uma intenção formativa com os actores. Também o relatório produzido pela equipa de inspecção suscitou interesse e movimentou os actores no sentido de contrapor perante as classificações obtidas, contudo, logo após “cai no esquecimento” (p.305), o que leva o autor a concluir que o impacto da avaliação externa é grande na fase prévia e durante a visita inspectiva e até mesmo logo após a chegada do relatório, mas logo a seguir esbate-se e o pretendido efeito de continuidade não se faz sentir, não promovendo na escola a indução ou o estabelecimento de qualquer tipo de processo sistemático de auto-avaliação. Afinal, parece, tal como refere o autor que a “avaliação não continua” (p.306).

Finalmente, o autor conclui que, ainda que o processo de avaliação externa não tenha atenuado a falta de motivação para desencadear o processo de auto-avaliação, os actores sugerem que seja apresentada uma proposta de “design” de um modelo de auto-avaliação a seguir pela escola. Referem como vantagens do processo, a melhoria das práticas, o desenvolvimento da escola e a reflexão proporcionada, contudo argumentam que o instrumento avaliativo deverá ser aperfeiçoado tornando-se mais flexível uma vez que os actores organizacionais necessitam não só apenas de “juízos de valor sobre o desempenho da escola” mas também tomar conhecimento acerca dos “referentes sobre os quais a avaliação se baseia” (p.307).

Manuel Sanches (2005), pretendeu no seu estudo caracterizar, no contexto da aplicação do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE), as representações que os professores têm dos serviços de inspecção de educação e dos inspectores, e avaliar, até que ponto, esta nova abordagem das escolas por parte da IGE induziu alterações nessas representações. O autor concluiu que a visita dos inspectores à escola é sentida com alguma apreensão pelos professores, aumentando à medida que os anos de docência aumentam. A maioria dos professores reconhece na IGE uma instituição com

credibilidade que ajuda as escolas a tornarem-se mais eficazes, porém também consideram que a IGE tem uma relação de autoridade com as escolas, destacando as funções de avaliação de desempenho das escolas e o controlo através da verificação normativa o que tenderá a manter conotações negativas a seu respeito. A imagem que têm dos inspectores é de profissionais de um “perfil aberto” (p.239) prevalecendo a ideia de que ainda inspiram algum receio nos professores, no entanto, atribuem-lhes um papel importante na melhoria da qualidade de ensino, sendo que a condição essencial para o bom desempenho da profissão é ter sido professor.

O estudo mostrou ainda que o PAIE não desagradou à maioria dos professores, contribuiu para “revelar” a IGE aos docentes, constituiu um estímulo para a escola agir e ultrapassar os problemas detectados, ao exercer um “efeito indutor” (p. 249) nos processos de auto-avaliação o que leva a crer que nem tudo tenha ficado na mesma. Contudo, apesar de ter decorrido de forma positiva, representou um acréscimo de trabalho para os professores, e, não tendo contribuído para quer para a melhoria do ensino, quer para criar melhor clima na escola, os resultados práticos foram reduzidos.

O trabalho de projecto de Eugénia Nunes (2008) identifica um conjunto de áreas da vida da escola consideradas essenciais para a discussão sobre a qualidade e a eficiência das escolas, princípios que estão subjacentes às preocupações avaliativas. Constitui uma referência importante no domínio da auto-avaliação ao conceber um processo de auto-avaliação na escola tendo como instrumento orientador o Perfil de Auto-Avaliação da Escola (PAVE), do qual resultou a criação de um dispositivo que, de forma consistente e sistemática permitiu ir monitorizando e avaliando o trabalho desenvolvido na escola nos diversos sectores. O dispositivo permitiu organizar a informação de modo a facilitar uma melhor caracterização da escola e da comunidade educativa.

A autora concluiu que sendo o modelo de avaliação adoptado um modelo aberto sustentado na participação dos vários actores organizacionais, a avaliação é positiva devido à mobilização conseguida e aos momentos de discussão que foram criados. Contudo, conclui também que foram sentidos obstáculos ao longo do desenvolvimento do processo nomeadamente, ao nível do envolvimento dos encarregados de educação que se mostraram pouco motivados para se envolverem no processo. Do mesmo modo, a convicção de que ouvir os alunos pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino não está ainda muito enraizada na cultura da escola. Estes aspectos, na opinião da autora deixam antever que, a capacidade de mobilização e de participação dos diferentes actores, características de modelos de avaliação abertos como o PAVE, foi, no caso estudado, um dos obstáculos predominantes.

Refere também no seu estudo que na sequência do trabalho desenvolvido, foi possível efectuar a candidatura à avaliação externa da responsabilidade da IGE, deixando a expectativa de que esta avaliação externa possa legitimar a avaliação interna desenvolvida.

Perante a investigação que se tem desenvolvido no âmbito da avaliação e auto-avaliação de escolas, nos últimos tempos, entendemos que a nossa escolha ao procurar compreender como decorreu a implementação de um processo de auto-avaliação numa escola secundária poderá tornar-se um contributo exploratório para novas investigações.

CAPITULO III - METODOLOGIA

Pretendemos apresentar nesta fase do estudo, as características da investigação empírica efectuada considerando os pressupostos que estiveram na sua origem e que fundamentaram a opção pelo tipo de estudo a realizar para dar resposta à questão de investigação formulada:

“Como decorreu o processo de implementação da auto-avaliação numa escola secundária?”

Neste sentido, o processo de explicitação da investigação empírica começará por apresentar o tipo de estudo, a abordagem metodológica e a estratégia de investigação. Será referido a seguir o design de investigação com referência aos eixos de análise e respectivas questões de pesquisa; a apresentação do contexto local e por último uma abordagem ao trabalho de campo com a indicação das técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação.

1. Tipo de estudo

O objecto de estudo, consistiu no modo como decorreu a implementação de um processo de auto-avaliação numa escola secundária. A investigação vai assentar na descrição da escola vista como uma entidade de características organizacionais complexas tendo-se optado por se realizar um estudo de tipo naturalista, por se tratar de uma “investigação de situações concretas existentes e identificadas pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005a, p.43). Consideramos que o estudo abrange uma abordagem descritiva ao estudar uma realidade concreta a partir do discurso dos actores, recorrendo-se à descrição de factos, situações e processos, caracterizados através de material empírico relevante, mas também contempla uma abordagem interpretativa pois pretende-se analisar a forma como foi implementado o processo de auto-avaliação na escola “a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais, e não do observador da acção” (idem. p.35).

Face ao exposto, numa investigação como esta, de natureza qualitativa, os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, não se prevendo assim que tenham o intuito de confirmar ou testar hipóteses previamente construídas, mas sim compreender como os

actores interpretam as suas experiências de modo a descrever e interpretar o processo de implementação da auto-avaliação na escola.

Ao contrário das metodologias quantitativas que procuram a regularidade dos factos e as relações entre variáveis, valorizando apresentação de resultados quantificáveis ou o produto obtido, as metodologias qualitativas em que este estudo se insere, servem o interesse pelo singular e pelas relações singulares, procurando compreender mais do que explicar, induzir mais do que deduzir (Bogdan e Biklen, 1994). Estes autores expõem algumas das características presentes nesta abordagem que vão de encontro os objectivos do nosso estudo: o ambiente natural como fonte directa dos dados, o investigador como instrumento principal, os dados de natureza descritiva, a incidência principal nos processos, a análise indutiva e a importância dos significados ou sentidos atribuídos pelos sujeitos de investigação.

Uma das características presentes na abordagem qualitativa vulgarmente reconhecida como um problema, traduz-se na sua inadequação a universos de grandes dimensões (Bogdan e Biklen, 1994). No que concerne ao nosso estudo pretendemos documentar um determinado contexto e grupo de sujeitos, onde a abordagem de teor quantitativo baseada em aspectos mais formais e estruturais não se enquadra, sendo que as questões de pesquisa só terão resposta a partir de uma focagem intensa e num contexto limitado como é o da escola secundária em questão, colocando-se em causa a generalização dos resultados. De facto, ao partirmos de um contexto limitado, sem generalizações, é suposto que a chegada se faça também isenta de generalizações, o caminho a percorrer apenas contempla uma generalização, “o modo de ver singularmente, com o auxílio das lentes teóricas que se querem usar” (Simões, 2006). “Deste modo, a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994).

Assim, o conhecimento que se obteve como resultado deste estudo relativamente à auto-avaliação das escolas não poderá ser aplicado ao universo de todas as escolas mas poderá servir de base para outras investigações e principalmente como um factor de reflexão para enquadrar a acção noutros contextos.

2. Eixos de análise

O enquadramento teórico e as opções tomadas em relação ao estudo efectuado foram determinantes na procura de resposta para a forma como decorreu o processo de implementação da auto-avaliação numa escola secundária, as relações que se

estabeleceram entre os actores envolvidos, as suas atitudes o também o impacto produzido na escola. Se por um lado pretendemos analisar a forma como os actores intervieram no processo de auto-avaliação da escola, por outro lado foi nossa ambição conhecer e perceber os jogos, os interesses e as estratégias que, de uma forma implícita ou explícita foram desenvolvidas e os seus efeitos na organização educativa.

Deste modo considerámos dois eixos de análise com questões e objectivos subjacentes aos mesmos que expomos de seguida:

1º EIXO DE ANÁLISE: Caracterizar o impacto da implementação da auto-avaliação na escola – descrição do que aconteceu

1ª Questão - Qual o contexto organizativo da escola onde ocorreu a implementação do processo de auto-avaliação?

- ⇒ Identificar quando foi implementado o processo
- ⇒ Caracterizar como estava organizado o órgão de gestão da escola
- ⇒ Verificar como decorria o ambiente educativo na escola antes da implementação do processo de auto-avaliação

2ª Questão - O que motivou os professores da escola a implementarem um processo de auto-avaliação?

- ⇒ Identificar as motivações: cumprimento de um normativo legal, necessidade sentida pela escola, existência de um grupo de pessoas a realizar mestrado nesta área ou ambas as situações

3ª Questão - Como foi implementado o processo?

- ⇒ Identificar como decorreu o processo de constituição da equipa
- ⇒ Percepcionar como foram envolvidos os actores
- ⇒ Identificar as dificuldades sentidas
- ⇒ Reconhecer lideranças e a iniciativa no processo

2º EIXO DE ANÁLISE: Representações de como correu – Que juízo fazem os actores sobre o que aconteceu

1ª Questão – De que forma actuou a equipa de auto-avaliação

- ⇒ Identificar os pressupostos adoptados pela equipa na sua actuação
- ⇒ Conhecer os jogos, as estratégias e as lógicas de acção que estiveram presentes no decorrer da actuação da equipa

2ª Questão – Qual a amplitude da actuação dos outros actores envolvidos (pais membros da autarquia funcionários)

- ⇒ Perceber qual a atitude que assumem estes actores educativos

3ª Questão – Qual o impacto que teve o processo de auto-avaliação na escola

- ⇒ Conhecer a apreciação dos actores educativos relativamente ao trabalho da equipa
- ⇒ Analisar as apreciações da IGE acerca do desempenho da equipa no seu relatório de avaliação externa
- ⇒ Diagnosticar as mudanças que os actores educativos entenderam estarem subjacentes à implementação da auto-avaliação na escola – O que mudou
 - No clima da escola
 - Na construção identitária dos professores e na auto-imagem
 - Na organização e funcionamento da escola
- ⇒ A auto-avaliação implementada nesta escola funcionou como:
 - Instrumento de apoio e suporte ao desenvolvimento organizacional?
 - Mecanismo de controlo e prestação de contas para o sistema educativo?
 - Factor de constrangimento ao processo de autonomia da escola?

3. Estratégia de investigação

Ao pretendemos descrever uma situação real no seu contexto (escola) e analisar não apenas exteriormente pelo que se nos afigura mas também procurando os sentidos ou significados que suportam essa exterioridade obtemos a descrição de relações organizacionais e a compreensão dessas mesmas relações.

Face ao exposto, a opção por uma investigação no âmbito do estudo de caso revela-se a estratégia mais indicada.

O estudo de caso na definição de Merriam (1988), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Tal como refere Afonso (2005, p.70) trata-se de “estudar o que é particular, específico e único”.

Optámos então por uma estratégia que nos permitiu a aproximação a um contexto específico e delimitado - uma escola secundária, no qual tivemos acesso aos actores e às suas lógicas de acção e onde podemos observar os efeitos reais da implementação de uma prática, neste caso a auto-avaliação, no seio de uma organização educativa.

4. Contexto local

A escola estudada situa-se num concelho da margem Sul de Lisboa. É uma escola secundária cujo processo de auto-avaliação decorre desde 2005. Sendo o objecto de estudo, tal como já foi referido, centrado na descrição do processo de auto-avaliação da escola importa referir que a escolha da escola recaiu sobre essa realidade.

Este foi um contexto escolhido dado que perante uma primeira abordagem para negociação de acesso ao local de investigação (a escola), o resultado foi positivo. O estudo privilegiou um contacto directo e contínuo com os actores e o acesso a um conjunto documental relevante. De facto, embora não se tratasse de um contexto organizacional familiar ao investigador, a negociação à entrada no local foi bem sucedida tornando possível concretizar as opções tomadas no âmbito do design da investigação.

5. Design da investigação

O design da investigação expressa a forma como a estratégia de investigação escolhida, (neste caso, o estudo de caso), pode ser eficazmente colocada em prática (Afonso, 2005, p.58).

Decidir sobre o design de investigação implica por um lado, negociar o acesso ao local da investigação, tendo em conta o contexto institucional e a avaliação das condições em que o estudo poderá ser realizado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a obtenção da autorização de um estudo passa por percorrer um caminho que permite estabelecer uma relação com os sujeitos alvo, de modo a que aceitem o investigador e o que pretende fazer.

De facto, na abordagem ao campo de investigação há que considerar a autorização para a entrada no terreno e a apresentação clara dos objectivos do estudo. O contacto foi efectuado alguns meses antes da investigação se iniciar, em Outubro de 2009, através de um primeiro contacto telefónico que desencadeou a primeira visita à escola e apresentação à directora e restantes membros da equipa de auto-avaliação no decorrer de uma reunião semanal da equipa.

A aceitação foi evidente, o acesso garantido sem dificuldades e, embora a investigadora não conhecesse previamente nenhum dos docentes que trabalham nesta escola, o primeiro momento foi facilitado pelo facto de referenciar um conhecimento comum aos presentes, de grande consideração por parte da escola.

Por outro lado, de acordo com Amado (2009), o tamanho de uma amostra ou número de sujeitos a estudar tem a ver com o tipo de estudo que se pretende realizar, com o que se pretende saber, com o que se poderá fazer, tendo em conta o tempo disponível e os recursos. Na investigação em questão a preocupação surge no sentido de seleccionar as unidades de investigação (sujeitos), em função de critérios de compreensão e pertinência. Da mesma forma, tal como referimos anteriormente, a selecção dos sujeitos nos estudos qualitativos, como é o caso deste, não tem como prioridade garantir a representatividade, para, posteriormente possibilitar a generalização de conclusões.

Atendendo às referências anteriormente expostas, o grupo de participantes no estudo é composto por quatro docentes pertencentes à equipa de auto-avaliação, pela presidente da Associação de Pais e pela Directora da escola secundária em questão. Na identificação dos sujeitos do estudo, foi acordado atribuir nomes fictícios para garantir o anonimato.

Trata-se então de quatro docentes a exercerem funções docentes na escola e a directora, que, sendo docente exerce cargo de direcção. O tempo de serviço varia entre os 15 e os 28 anos. A sua formação de base inclui licenciaturas em áreas como as Línguas e Literaturas Modernas, Química e História. Ao nível do percurso académico e formação acrescida, de referir ainda que todos concluíram Mestrado nomeadamente em áreas como: Administração Educacional, Tecnologias Educativas, Antropologia e Estudos

Africanos e Avaliação. A directora terminou o Doutoramento em 2007, uma das entrevistadas encontra-se neste momento na fase da sua conclusão, enquanto que para uma entrevistada será apenas um projecto a retomar brevemente e para outra um desafio a concretizar a curto prazo.

6. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação

Após a definição do que se pretende estudar, o âmbito do estudo e a metodologia a utilizar impôs-se a procura de técnicas e procedimentos que permitissem a recolha e tratamento dos dados. Neste ponto, pretendemos explicar o modo como procedemos à recolha de dados. O trabalho empírico desenvolvido teve como suporte três técnicas de recolha de informação: análise documental, a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

6.1 Análise documental

Durante a nossa investigação recorreremos à análise de documentos, quer na fase de conhecimento da realidade organizacional da escola, quer no desenvolvimento da pesquisa, ao caracterizarmos o processo de implementação da auto-avaliação na escola. Pretendemos complementar a pesquisa em curso, como forma de legitimar a informação obtendo pontos de referência antecipadamente ao discurso dos participantes, produzido durante a observação participante e ao mesmo tempo tornando possível confrontar os participantes com as suas opiniões de modo a aprofundar e enriquecer a informação.

A análise documental incidiu sobre:

- Documentos e informação disponível no site electrónico da Escola
- Documentos Oficiais – Folheto informativo
- Documentos Internos da Equipa - CD

Esta técnica de análise ao ter sido aplicada logo no início da investigação, pretendeu familiarizar o investigador com a realidade do contexto do estudo a investigar obtendo pontos de referência antecipadamente ao discurso dos actores produzido durante a observação participante. (Os anexos A, B e C representam a análise documental efectuada).

6.2 Observação Participante

A observação, tal como refere Afonso (2005, p.91, 92), é uma técnica de recolha de dados “útil e fidedigna”, uma vez que o conhecimento obtido é isento de pontos de vista e opiniões dos sujeitos.

O mesmo autor caracteriza dois tipos de observação: *estruturada* – em função dos objectivos da pesquisa utiliza fichas ou grelhas para registo de informação que seja quantificável e *não-estruturada* – resultado de vários tipos de textos traduzidos no conjunto dos registos de observação. Consideram-se exemplos as notas de campo, manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir; os relatórios de campo, constituídos por textos mais elaborados e ponderados a partir das notas de campo; diários de campo, traduzidos num relato quotidiano da actividade do investigador e os memorandos teóricos que apoiam o desenvolvimento e validação de hipóteses explicativas do material recolhido (idem.).

Definimos então para este estudo a utilização da observação “não estruturada”, tendo sido organizada uma estrutura de trabalho de campo tendo em conta a questão de investigação, os eixos de análise e respectivas questões de pesquisa e indo ao encontro do que afirma Afonso (2005, p. 92):

“toda a informação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do seu contexto empírico em causa, orientando, ou seja, estruturado a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação”.

O instrumento de trabalho da observação participante que utilizámos neste estudo foi o diário de campo, material de registo sistemático do quotidiano da investigação. Trata-se da produção de um texto descritivo e reflexivo sobre o trabalho quotidiano. É o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, reflectindo sobre os dados [que recolhe]” (Bobdan & Biklen, 1994, p.150).

Relativamente ao diário, ao procedemos ao registo das notas de campo tivemos em consideração apenas os dados que estavam directamente relacionados com a investigação excluindo toda a informação que saía do âmbito do estudo. (O anexo E apresenta excertos do seu conteúdo).

A observação ocorreu no local onde decorreram as reuniões semanais de auto-avaliação e as notas de campo foram sempre realizadas num espaço exterior a este, num momento não coincidente com o desenrolar da observação, de modo a evitar qualquer acto que pudesse ser entendido como invasor.

De seguida as notas de campo foram transformadas em texto descritivo para mais tarde aprofundar e validar através de uma outra técnica: a entrevista.

6.3 Entrevista

Em investigação qualitativa, a entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequente. Bogdan e Biklen (1994, p. 134), salientam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem própria do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Afonso (2005, p. 98-99), distingue três tipos de entrevistas:

Estruturadas - apresentam “um esquema de codificação previamente estabelecido”, o guião da entrevista é cumprido na íntegra “de forma padronizada e sem desvios” e o entrevistador utiliza o dispositivo segundo “regras muito estritas de aplicação”.

Não estruturadas – constroem-se “à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas”. Sendo a estratégia da condução da entrevista o uso de perguntas abertas, torna-se imprescindível criar e manter “uma boa relação de confiança, empatia e segurança” com o entrevistado.

Semiestruturadas – de características intermédias relativamente aos dois tipos anteriores, partem do modelo da entrevista não estruturada mas “os temas tendem a ser mais específicos”, estruturados a partir de “questões, itens ou tópicos”. O guião é utilizado pelo entrevistador “como um instrumento de gestão” e não como um “script teatral” como acontece nas entrevistas estruturadas.

O tipo de entrevista escolhido utilizado para este estudo foi a entrevista semi-estruturada dado tratar-se de uma técnica que possibilita “a recolha de dados de opinião que permitem, não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo” (Estrela, 1994-342).

Utilizámos então a entrevista semi-estruturada com o propósito de compreendermos as atitudes complexas e os significados atribuídos aos participantes, tendo em conta a lógica das suas visões e as interações que estabelecem entre si e no desempenho concreto das suas acções, quer no decorrer da implementação do processo de auto-avaliação na escola, quer nas mudanças sentidas após a sua implementação. As questões precedem de um

plano prévio, um guião traçado a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise da investigação.

Na construção do guião da entrevista orientou-nos o propósito de que o discurso proferido pelos participantes se situasse o mais próximo possível das suas ideologias, das suas vivências, das suas práticas. Assim, considerámos que o guião da entrevista deve compreender a expressão do problema, os objectivos que se desejam atingir, as questões numa ordem lógica ou prática, e os tópicos para as questões a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto.

O guião da entrevista¹⁶ é constituído por cinco blocos temáticos. O primeiro bloco define-se como o bloco de apresentação e legitimação, onde procurámos explicar ao participante os objectivos da entrevista, agradecendo a sua colaboração e garantindo a confidencialidade dos dados gravados. O segundo bloco pretende traçar um perfil do entrevistado abrangendo o seu percurso académico e profissional. Os demais blocos serviram para guiar a entrevista.

O critério usado para a escolha dos entrevistados foi o facto de serem docentes que pertencem à equipa de auto-avaliação. O critério que presidiu à realização da entrevista à directora da escola pretendeu destacar o papel do órgão de gestão em todo o processo. A entrevista à presidente da Associação de Pais foi realizada com o intuito de perceber de que forma é que o processo de auto-avaliação desencadeou a constituição da Associação de Pais bem como a sua influência no decorrer do processo.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de Abril de 2010 havendo a preocupação de escolher um ambiente adequado e não susceptível de interferências para a sua realização. Posteriormente, as entrevistas foram, uma por uma, transcritas para o computador, com a respectiva identificação codificada, tal como exemplificamos no anexo F.

De referir que, por indisponibilidade de horário da parte da entrevistada, não foi possível realizar presencialmente a entrevista à presidente da Associação de Pais. No entanto, a entrevistada mostrou toda a disponibilidade em receber as questões por “e-mail” e responder da mesma forma, o que veio a acontecer.

¹⁶ Ver no anexo D

7. Técnicas de análise de dados

A análise dos dados é fulcral na investigação. Não basta recolher dados. É preciso saber analisá-los e interpretá-los, (Amado, 2009).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 225), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros”.

Os dados recolhidos ao longo do trabalho empírico, nomeadamente os resultantes da observação participante e das entrevistas, foram analisados através da técnica da análise de conteúdo, uma “tarefa mais exigente e complexa que a recolha de informação” (Afonso, 2005, p. 111).

Assim, recorreremos à técnica da análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardin (2004, p. 37), num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A primeira intenção da análise de conteúdo é a de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias. A este processo dá-se o nome de categorização ou mapa conceptual¹⁷. Para tal, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se consideram pertinentes, em função da interacção entre os eixos de análise que guiaram a concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados. Constrói-se assim uma lista ou grelha de categorias, distintas umas das outras e com vários níveis de abrangência e de integração (megacategorias, categorias e subcategorias). Atribui-se um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribuiu e que, ao mesmo tempo traduz cada uma das categorias, (ou subcategorias) do sistema. (Afonso, 2005).

Para o efeito, organizámos um sistema de dimensões, elaborado e reelaborado na análise de dados que dividimos em dez categorias. A construção e reconstrução do sistema de categorias, não foi um processo fácil, daí o recurso a um conjunto de subcategorias que serviu para decifrar melhor todo o sentido da categoria. A construção dos indicadores, feita por nós, pretendeu resumir as unidades de registo.

¹⁷ Ver anexo G

Só a partir deste momento, se pôde avançar para a concretização da elaboração de um texto que responda clara e fundamentadamente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo coerente com o enquadramento teórico mobilizado e que, a partir daí avance na interpretação e eventual teorização (Afonso, 2005, p.122-123).

Em síntese, tal como refere Afonso, (2005, p.118):

...” o tratamento da informação qualitativa é um processo (...)ambíguo e moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. A formatação do dispositivo não é prévia ao tratamento dos dados. Pelo contrário, constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo”.

A análise e interpretação dos dados foram feitas a partir da síntese da informação das entrevistas, das notas de campo e dos documentos seleccionados.

CAPÍTULO IV – A AUTO-AVALIAÇÃO NA ESCOLA SECUNDÁRIA

Introdução

Este capítulo é dedicado à análise de uma realidade escolar concreta tendo como ponto de partida o perfil da escola e o enquadramento interpretativo. Foi produzida uma descrição do meio envolvente, a qual, para além das suas características físicas incluiu registos sobre as estruturas físicas e sociais da escola, em termos de identificação dos espaços e suas funções assim como a caracterização da população escolar, incluindo profissionais que aí exercem funções e os alunos fazendo referência aos resultados escolares.

Coloca em evidência as motivações para o desencadear do processo de auto-avaliação e a descrição de como tudo aconteceu bem como o impacto produzido na escola pela sua implementação.

Por último, apresenta as conclusões da investigação provenientes da recolha de dados e do resultado de um processo de reflexão, fruto de um estudo de caso específico, não podendo desta forma serem generalizáveis a outros processos de implementação da auto-avaliação na escola, podendo no entanto encontrarem-se pontos similares.

A procura das lógicas de acção dos actores educativos envolvidos no processo de auto-avaliação da escola numa perspectiva de regulação local da educação permitiu-nos auscultar valores, expressões de vontade e saberes nos jogos de relações tornando o processo motivador à medida que foram revelados aspectos que serviram para a construção teórica de um padrão de significados que acabaram por traduzir o que os actores pensavam e a forma como actuaram.

1. O contexto

A escola estudada situa-se num concelho da margem Sul de Lisboa. Os dados referidos no Projecto Educativo da escola (2008/2011) referem que, ao tornar-se uma zona dormitório de Lisboa, operaram-se neste concelho as transformações específicas das concentrações urbanas, isto é, o declínio da actividade agrícola e de pesca, com a consequente alteração da estrutura de emprego: descida dos valores relativos dos trabalhadores fabris e subida do número de trabalhadores ditos terciários. Foi um

concelho em forte crescimento demográfico, mas recentemente assiste-se a um decréscimo do número de jovens estudantes, facto que já tem reflexos na vida das escolas.

Como grande parte dos habitantes do concelho trabalha na capital, no sector dos serviços, não consegue, enquanto encarregados de educação, exercer plenamente a função educativa de acompanhar o processo de desenvolvimento escolar dos seus educandos. Desta ausência das figuras paternas no dia-a-dia dos jovens decorre não só muita da sua instabilidade vivencial – despoletadora de comportamentos desviantes como o desinteresse, a indisciplina, a violência – mas também a dificuldade de comunicação entre a escola e a família. De facto, devido ao seu contexto sócio-profissional, os pais vêem-se compelidos a transferir para a escola quase toda a responsabilidade dos papéis educativos.

Finalmente, de referir que a dissolução do tecido industrial lançou no desemprego bastantes famílias, debatendo-se estas com graves problemas económicos que afectam evidentemente o rendimento escolar dos seus filhos. Estamos num concelho onde a situação económica da maioria dos agregados familiares oriundos dos países africanos de expressão portuguesa, ou mais recentemente do Leste europeu, é extremamente precária na sua generalidade. Por outro lado, a convivência de estudantes de diferentes origens acaba por conferir à escola a dimensão de espaço multicultural.

A escola dispõe nas imediações de um alargado conjunto de equipamentos culturais, desportivos, colectividades recreativas, zonas verdes e também outras instituições ligadas ao ensino.

No que se refere ao espaço físico, a escola estudada, tipicamente secundária, cujas instalações remontam a 1977, encontravam-se em estado de alguma degradação ao nível das estruturas superficiais dos edifícios. Beneficiou recentemente de obras de reabilitação, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário levado a cabo pelo Ministério da Educação. As carências maiores situavam-se ao nível dos equipamentos, nomeadamente o mobiliário em uso em grande parte desde a fundação da escola, encontrando-se desadequado face às novas exigências educacionais (Doc. A1 p.8).

De facto, na primeira visita que fizemos à escola pudemos verificar que:

“Dado a escola se encontrar em obras, a área envolvente estava rodeada com estruturas de madeira que faziam a vedação às zonas de obras e ao exterior. No seu interior encontravam-se vários contentores que serviam como salas de aula (...) A sala, (dos professores), de dimensões reduzidas para as pessoas que lá se encontravam, caracterizava-se pelo entrar e sair constante de pessoas (para ir buscar o livro de ponto, para tirar fotocópias...) e por algum barulho que se fazia sentir vindo do exterior provocado pelas máquinas utilizadas nas obras.” (N C nº 1)

Alguns meses mais tarde, numa fase em que as obras estavam quase terminadas faziam-se apreciações sobre a “nova” escola:

“A escola de hoje ...em termos físicos estamos muito melhor, a escola estava muito degradada (...) (DE p.9)

A segunda visita à escola mostrou-nos um espaço renovado com cinco blocos pintados de branco de dois pisos cada um, com 57 salas apetrechadas com computador, mobiliário adequado, salientando o isolamento acústico proporcionado pelas portas robustas. Dispõe ainda de um bloco central, com vários serviços; um pavilhão desportivo; recintos exteriores polidesportivos e um amplo espaço, o polivalente, utilizado para vários fins, nomeadamente ocupação de tempos livres dos alunos, exposições, divulgação de informações e divulgação de eventos

A escola está rodeada de um amplo espaço exterior vedado, com zonas ajardinadas apresentando a escola no seu conjunto, uma arquitectura moderna de traços inovadores.

Não podemos no entanto deixar de referir as críticas apresentadas pelos professores a aspectos das obras, que, no seu entender, foram menos conseguidos:

...“a sala dos professores, onde também decorrem as reuniões da equipa de auto-avaliação é pequena para toda a escola, tem pouca luz natural (...) O piso apresenta um aspecto de inacabado, o simples arrastar uma cadeira deixa marcas visíveis no chão que faz lembrar um piso em cimento sem revestimento. Salientou também a ausência de luz natural no refeitório e na papelaria (NC nº3).

Contudo, o que prevaleceu das informações recolhidas junto dos actores educativos é que esta é uma escola privilegiada em termos de localização, muito ligada ao meio e com muita dinâmica é uma escola muito procurada, muito pretendida, quer pelos encarregados de educação quer pelos alunos, sendo que:

“Enquanto professora aqui, pois sinto que é uma escola com vida” (E3 p.2)

A oferta formativa é bastante variada embora o ensino básico regular tenha sido extinto no ano de 2008. Os números relativos à população escolar, originários do regulamento interno de 2009 e do projecto educativo 2008/2011, referem que actualmente existem cerca de 1700 alunos, repartidos entre o turno diurno e o nocturno, para além dos adultos em formação, frequentando diferentes opções: cursos Científico-Humanísticos, cursos Profissionais, cursos de Educação e Formação, ensino recorrente por módulos capitalizáveis, de Educação e Formação de Adultos. Existe ainda um Centro de Reconhecimento e Validação de Competências (Centro Novas Oportunidades), a funcionar desde o ano lectivo de 2006/07, que começou por implementar os processos de Nível Básico – RVCC e EFA e posteriormente o processo RVCC de Nível Secundário. Trouxe de novo à escola uma população que dela andava afastada e que, por esta via, reconhece a necessidade da aprendizagem continuada ao longo da vida. A Escola é frequentada por alunos da freguesia mas também por alunos das freguesias e dos concelhos vizinhos, em virtude da variedade da sua oferta educativa.

A forma como a escola gere e organiza a sua oferta curricular reflecte a preocupação dos professores no combate ao abandono escolar:

...“nós procuramos que os nossos alunos que muitas vezes têm um percurso inicial acidentado, que não se percam, que não saiam da escola, por isso são criados os cursos CEF e os cursos profissionais” (E3 p.2)

O corpo docente passou de 148 para 135 professores devido à redução de alunos e turmas (o ensino básico regular foi extinto em 2008), mantendo no entanto uma pluralidade de formação científica. A larga maioria dos professores é profissionalizada e pertence aos quadros da escola garantindo estabilidade embora se verifique uma renovação devido à contratação de docentes para o ensino nocturno.

O pessoal não docente é composto por 42 elementos, entre administrativos e auxiliares de acção educativa.

Para procedermos ao levantamento dos resultados escolares dos alunos recorreremos aos dados que constam no relatório de avaliação externa da equipa da IGE. (Doc. A1 p.5). Neste sentido as indicações são as que constam nos quadros que apresentamos de seguida:

QUADRO V
TAXAS DE TRANSIÇÃO/CONCLUSÃO DO 9ºANO/SECUNDÁRIO
2007/2008

Fonte: Relatório de Avaliação Externa da Escola (Novembro 2008)

9ºano	Cursos	10ºano	11ºano	12ºano
95,2%	Científico-Humanísticos	86,6%	87,6%	64,9%
	Tecnológicos	*	100%	51,7%

* (não foram constituídas turmas)

O ano lectivo 2005/2006 foi o último ano em que a escola constituiu turmas do 7º e 8º anos dado como já referimos a rede escolar ter sido reestruturada e ter perdido este grau de ensino. Neste sentido, os resultados dos exames do 9º ano reportam-se aos anos de 2007 e 2008. Os resultados foram, como podemos constatar no quadro abaixo indicado, inferiores à média nacional.

QUADRO VI
RESULTADOS DE EXAMES 9ºANO/MÉDIA NACIONAL 2007/2008

Fonte: Relatório de Avaliação Externa da Escola (Novembro 2008)

	Língua portuguesa	Média nacional	Matemática	Média nacional
2007	3,0	3,2	1,9	2,2
2008	3,1	3,3	2,6	2,9

Entre 2005 e 2008, no ensino secundário houve variação nas médias de classificação de exames na disciplina de português cujos resultados foram inferiores à média nacional em 2006 (11,7), superior em 2007 (11,3) e igual em 2008 (10,4). Relativamente à disciplina de matemática verificamos que houve evolução em relação às classificações de exame mas mesmo assim mantêm-se inferiores aos valores das médias nacionais (8,0; 10,6 e 14,0). Acrescentamos ainda que nestas duas disciplinas, as classificações internas finais foram superiores às classificações médias alcançadas nos exames do 12º ano, conforme quadro indicado de seguida:

QUADRO VII
CLASSIFICAÇÕES DE EXAME – SECUNDÁRIO

Fonte: Relatório de Avaliação Externa da Escola (Novembro 2008)

Anos Lectivos	Português	Média Nacional	Matemática	Média Nacional
2005/2006	11,2	11,7	6,2	8,0
2006/2007	11,4	11,3	10,0	10,6
2007/2008	10,4	10,4	13,7	14,0

Em relação às taxas de desistência e de retenção, os dados do relatório de avaliação externa da IGE referem que são elevadas, principalmente ao nível do 12ºano, nos cursos Científico-Humanísticos cujo valor é de 31,5% e nos cursos Tecnológicos que registam 48,3%.

Estes indicadores são significativos e relevantes para o sentido do nosso estudo uma vez que como veremos mais adiante, os resultados, foram uma das áreas de intervenção da equipa de auto-avaliação e posteriormente alvo de discordância relativamente à análise da equipa de avaliação externa.

Relativamente à gestão da escola, o nosso estudo abrange um espaço temporal de cinco anos (2005/2010) e durante esse período verificaram-se algumas alterações se ao nível da constituição do órgão de gestão.

A presidente do conselho executivo na altura, em exercício na escola desde 1995 e a exercer funções de direcção desde essa data, saiu da escola durante um período de três anos:

“Eu vim para a direcção em 1995 (...) Entretanto eu saí da direcção, estava muito cansada, queria fazer outras coisas, nomeadamente o doutoramento (...) Saí em 2002 e voltei em 2005.” (DE p.2/3)

A mudança de direcção neste período de três anos revelou-se na opinião dos entrevistados um factor de estagnação para a escola:

“Saíu (a directora) e foram os piores anos que eu tive naquela escola, foram os anos em que ela não esteve. Ela saiu da gestão e a escola começou a ficar tão parada, acho que é mesmo esse o termo, era uma escola tão activa que quando teve outra gestão parou tanto, tanto, tanto que houve um grupo de pessoas que começou a fazer pressão para ela voltar.” (E1 p.5)

A própria directora da escola embora rejeitasse durante a entrevista fazer comentários acerca da actuação do órgão de gestão anterior, referiu-se a esse período como um tempo em que não se verificou trabalho, a escola tinha sido avaliada no âmbito da avaliação integrada e a direcção, na altura não deu andamento às directrizes dessa avaliação, nomeadamente à reformulação do projecto educativo.

Entretanto o programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas. O Decreto-Lei nº75/2008 vem concretizar essa intenção ao criar em cada escola o *“cargo de director como um primeiro responsável dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”*.

Perante a nova reconfiguração da gestão e administração das escolas, a directora, na altura presidente do conselho executivo assume as funções de directora, mantendo a equipa anterior excepto no caso de cargos que foram extintos com a nova legislação.

Estamos assim, na presença de uma equipa que transmite uma imagem de eficácia, com espírito de iniciativa e liderança, consideradas áreas fortes no relatório de avaliação externa da IGE de 2008 e expressas nos discursos dos nossos entrevistados:

“A presidente é assim! Eu já várias vezes cheguei ao pé dela e disse: quem está a fazer isto? Ninguém! Eu pergunto: ninguém está fazer? Ela responde: Então faz! É assim que eu às vezes começo a desenvolver alguns projectos...” (E1 p.6).

No que se refere à formação, a escola dispõe de um Centro de Formação da sua área e ao mesmo tempo disponibiliza a sua oferta em termos de formação quer a professores quer a funcionários.

Porém, como nos relataram todos os entrevistados as temáticas abordadas não vão ao encontro das suas necessidades. Foram realizados inquéritos na escola no sentido de se apurar quais as necessidades sentidas ao nível da formação pelo pessoal docente e não docente, e, apesar de a realização de formação na área da avaliação ser uma necessidade sentida, tal não se veio a concretizar no plano de formação.

“nós professores precisamos muito de formação em avaliação e essa é uma das lacunas que eu continuo a sentir (...) mas a aposta (da escola), continua a ser nas tecnologias. Aliás os projectos de formação só são deferidos se tiverem as novas tecnologias” (E2 p.2)

“Foram sugeridas acções na área da avaliação...não percebemos porque é que não foram consideradas e apenas existem acções na área das TIC” (NC n°5)

Apenas há a registar no âmbito da formação de professores e do “Programa Leonardo da Vinci” uma formação sobre avaliação, na Roménia onde estiveram presentes duas pessoas da direcção, duas pessoas da equipa de auto-avaliação e dois coordenadores dos cursos profissionais.

Na realidade o que ficou evidência perante a não realização de formação na área da avaliação, tendo-se verificado apenas na área das TIC é que o financiamento à escola para a formação incluía apenas a formação em TIC.

No que se refere à cultura da escola, vertente própria da organização e que reflecte o clima e ambiente que a escola apresentava no momento da implementação do processo de auto-avaliação. De um modo geral os entrevistados sentem que a escola tem uma imagem positiva:

... “a escola está muito bem conotada (...)” (E1 p23)

... “para nós é um grande orgulho saber que temos alunos que nos diziam quando vieram para aqui nós não gostamos desta escola, detestamos isto e ao final do 1º período tivemos pais que nos vieram agradecer o trabalho que estávamos a fazer” (E2 p.3)

Contudo, este foi um período repleto mudanças organizativas introduzidas principalmente pela necessidade de colocar em prática a legislação decorrente do Decreto-Lei nº75/2008 bem como as alterações ao Estatuto da Carreira Docente, nomeadamente as que implicam a Avaliação de Desempenho dos Docentes.

Ancoramo-nos nas palavras de Simões (2010) ao referir a implementação destas medidas, nomeadamente as que se referem à avaliação do Desempenho dos Docentes fizeram adiar e enfraquecer as dinâmicas de avaliação interna por “desviar a atenção” e acentuaram as “representações negativas” da avaliação.

(...)“as pessoas estão descontentes com o estatuto da carreira docente, não propriamente com isto, não com a escola, estão descontentes com a história da progressão, (...) com o modelo de avaliação...” (DE p.10)

(...)“apanhou-me numa fase em que eu estava muito descontente com a escola e estou... com a escola, não com a minha escola em particular, não é só a minha escola em particular porque eu já percebi que é uma questão de...são os tempos, é a situação por que estamos todos a atravessar, a questão da implementação do modelo de avaliação, gerou-se uma competição tão grande entre professores que comecei a sentir-me completamente deslocada na escola a não fazer parte, a não estar integrada no meu grupo de recrutamento, não haver quase relações entre os colegas porque a competição foi tão grande” (...) (E1 p.1,2)

...“as faltas dos professores, era uma coisa aflitiva, isso era uma das coisas que funcionava mal, mal, mal, mal...as pessoas faltavam, faltavam, metiam os artigos, metiam isto... e as pessoas também nem sempre faziam o que lhes era pedido e...como é que eu posso explicar...as coisas tinham que ser sempre...consensuais...” (DE p.6)

...“nos últimos seis, sete anos, a desmotivação tem sido geral e se toda esta mudança legislativa cria uma escola mais virada para o sucesso, uma escola mais activa, mais interventiva, uma escola aberta à comunidade, é mentira! Isso deixou de existir!” (E5 p.5)

A alteração dos modos de regulação na definição e aplicação das políticas relativas à educação acarretou um conjunto de medidas que têm vindo a ser tomadas e que vão no sentido de substituir o “controlo pelas normas” pelo “controlo pelos resultados”, o reforço da participação local e da autonomia das escolas e a criação de dispositivos de avaliação, nomeadamente a avaliação de escolas e a avaliação de desempenho de professores fortemente contestadas e sucessivamente adiadas. Referimo-nos a alterações no Estatuto da Carreira Docente com a reestruturação da carreira e a criação da categoria de professor titular e a avaliação de docentes que, com classificações sujeitas a cotas funciona como factor impeditivo à progressão na carreira.

São estas alterações que se têm feito sentir nas escolas, (fruto da saída de sucessivos normativos) nomeadamente as que decorrem das medidas de reforço de autonomia como a avaliação das escolas que acarretam maior responsabilidade a que corresponde também maior prestação de contas trazendo à escola sentimentos de descontentamento que denunciam o clima/ambiente educativo da organização.

Por seu lado, o direito de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola rege-se, de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no D. L. nº372/90, de 27 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo D.L. nº80/99 de 16 de Março, e pela Lei nº29/2006 de 4 de Julho. Concretiza-se através da sua colaboração nas estruturas da escola, em iniciativas e actividades que visem a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. A sua actuação deve pautar-se por uma participação activa na concretização dos projectos de escola.

Os actores entrevistados deixam transparecer que os pais estão satisfeitos com a escola, porém, surgem como pessoas que essencialmente se preocupam com o bem-estar e o sucesso dos seus educandos sendo que o recurso a essa informação tem que partir do director de turma. De um modo geral, pouco intervêm no processo educativo da escola e, na participação e concretização dos projectos a sua influência não se faz sentir:

“a participação dos pais, (...) é extremamente difícil. A actividade dos pais actualmente não disponibiliza tempo para se dedicarem à escola. (...) Portanto não é uma escola em que, por exemplo, eu lembro-me que havia escolas que conseguiam mobilizar os pais para determinados eventos – festas, nos vários períodos do ano, exista este tipo de envolvimento”. (E5 p.4)

Como se pode constatar em vários documentos reflexivos da escola, nomeadamente no Projecto Educativo, a constituição de uma Associação de Pais/Encarregados de educação tem sido uma das grandes dificuldades que aquela tem enfrentado ao longo dos tempos. Os pais eleitos, como representantes para o ano lectivo 2008-2009 comprometeram-se a criar esta estrutura e de facto, na escola já funciona uma Associação de Pais, porém, tem sentido algumas dificuldades na mobilização dos restantes pais.

Do mesmo modo, a escola tem procurado, quer no âmbito dos seus projectos, quer através dos percursos alternativos, incluídos na sua oferta formativa, estabelecer a ligação com a comunidade.

“foi uma preocupação sempre nossa, era divulgar e envolver a comunidade” (E3 p.5)

...“o problema é a falta de tempo. As reuniões ocorrem à tarde e não existe disponibilidade dessas entidades para estarem presentes” (NC nº2)

Apesar das dificuldades sentidas, foi estabelecido o envolvimento da Câmara Municipal, da Junta de Freguesia, dos Bombeiros Voluntários e dos Fuzileiros e mesmo, de toda a comunidade circundante, inclusive com Instituições de Solidariedade. Neste sentido realizaram-se diversas reuniões de trabalho, com vista ao desenvolvimento de acções comuns, Colóquios, e Encontros que envolveram também alunos e professores.

No âmbito dos Cursos de Educação e Formação e no âmbito dos Cursos Profissionais, em que os alunos realizam estágio profissional no final do ciclo, foi promovida uma estreita ligação com os empresários e o Centro de Emprego. Esta ligação foi consubstanciada, directamente com as empresas que se disponibilizaram a receber os alunos para estágio e também em Encontros e Acções de Divulgação realizados na escola e noutros locais (Doc C5 p.67).

Os pais, tal como os professores, alunos, funcionários, elementos da autarquia e agentes económicos e culturais fazem parte de uma comunidade educativa que tem diferentes valores interesses e ideologias como também podem ter (e geralmente têm) diferentes expectativas em relação ao serviço prestado.

Pretendemos assim retomar a problemática do movimento de recomposição do Estado e a redefinição dos papéis dos diferentes agentes sociais no campo educativo no âmbito dos processos de regulação das políticas públicas de educação. O contexto onde se inserem os actores referidos ao nível da regulação é o da microrregulação local a que fizemos referência na primeira parte do estudo.

2. As Motivações para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação

Um processo de auto-avaliação não se implementa sozinho. Constrói-se passo a passo e surge não apenas para dar cumprimento a solicitações externas mas implica o compromisso dos actores educativos da organização. A escola partiu para a auto-avaliação assente em motivações na área da formação, na intenção de dar cumprimento a um normativo, com o intuito de promover a melhoria da escola, tendo como referência a avaliação integrada e o projecto educativo e finalmente como necessidade sentida pela escola.

São estes factores que explicitaremos de seguida.

Na realidade, o facto de um grupo de professores da escola se encontrar em formação na área da avaliação, nomeadamente o mestrado foi uma das motivações para a implementação do processo de auto-avaliação. Embora tenham sido realizados em áreas diferentes – Administração Educacional e TIC, o aspecto comum é que todos tinham cadeiras de avaliação:

“Eu comecei a fazer o mestrado, mas éramos um grupo daquela escola tentar fazer o mestrado e começamos a contagiarmo-nos uns aos outros, de modo que no ano a seguir foi mais um grupo (...) não na área da administração, por acaso foram para a área das TIC mas, quem estava em avaliação podia ter cadeiras de opção em TIC e quem estava em TIC podia ter cadeiras de opção em avaliação. (...) Uma dessas colegas, a F tem um gosto especial pelas questões da avaliação (...). Foi neste contexto que frequentou uma cadeira que era a avaliação de escolas, projectos onde falaram do Projecto Piloto

Europeu, do Qualidade XXI, do CAF, portanto ela ficou ali com uma visão do que era a avaliação de escolas” (E1 p.5)

“recordo perfeitamente numa das viagens que nós fazíamos para a faculdade eu dizia para a A. que é a presidente do conselho executivo: “nós para o ano (isto em 2004) temos que implementar o modelo de auto-avaliação, nós estamos em falha, nós estamos a falhar, a escola precisa de ser avaliada, é imprescindível que a escola seja avaliada” (E2 p.4)

no âmbito de uma das nossas aulas de formação, surgiu efectivamente a análise dessa legislação e desse modelo e de facto nós alertámos a presidente do conselho executivo para esta situação.” (E3 p.3)

O cumprimento de um normativo, mais concretamente a Lei 31 de Dezembro de 2002 a que já fizemos referência na primeira parte deste estudo foi referido por quatro dos nossos entrevistados como um factor motivador para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação:

“foi uma pessoa que se apercebeu que a escola não cumpria a lei que confrontou o executivo com o facto de não se cumprir a lei e o executivo: então cumpra-se!” (sobre a decisão de implementar a auto-avaliação) (E1 p.7)

“ela chega à presidente e diz: nós estamos a falhar, não estamos a cumprir a lei, devia haver auto-avaliação e não há (...) “havia legislado a obrigatoriedade de se realizar a auto-avaliação de escolas e nós não o fazíamos”. (E1 p.5)

Estava em causa a necessidade de colocar em prática um normativo datado de 2002 e que passados três anos essa intenção ainda não tinha sido concretizada.

A melhoria de desempenho da organização educativa é também um factor apontado pelos entrevistados como motivador da implementação da auto-avaliação. A questão dos rankings a que está subjacente o reconhecimento público dos resultados da escola junto da comunidade através da sua divulgação, contribui para que a escola invista na identificação e questionamento das suas áreas mais problemáticas.

...“a auto-avaliação surgiu um bocado também por causa dos rankings e uma aposta da direcção da escola: “vamos apostar este ano”...(...)“estamos a baixar, isto não pode ser, a escola não pode estar nesta posição, vamos combater a questão do insucesso e vamos avançar nessa perspectiva”. (E5 p.6)

Deste modo, a divulgação dos resultados escolares, através das listas ordenadas das escolas promove a transferência da responsabilização do Estado para as escolas, responsabilizando os seus actores pelos resultados escolares, fomenta a “visibilidade” da organização e induz a “pressões” para a melhoria da escola.

Também Afonso (2000) reforça esta ideia da melhoria da organização como motivação para a implementação da auto-avaliação. Ao divulgar os seus resultados junto da comunidade quer se trate de pais, autoridades locais ou outros membros da comunidade, a escola lança para o exterior a qualidade do seu serviço prestado que poderá ser determinante não só na opção de escolha de escola por parte dos pais, mas também para adquirir mais e melhores apoios.

Foi publicado pelo Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, o quadro de referência de avaliação externa em que se indicam os cinco domínios chave para a avaliação de escolas sendo um deles o Projecto Educativo. Nesta altura, em 2005, *“a escola tinha um mau projecto educativo (...) o projecto educativo não tinha qualidade (...) não tinha metas nem objectivos” (E1 p.10)*. Neste sentido, a escola, de acordo com os relatos dos entrevistados sentiu necessidade de mudar o projecto educativo e para tal é necessário em primeiro lugar que a escola se auto-avale.

“A minha preocupação não foi muito o normativo porque ninguém tinha posto o normativo em execução, das escolas que eu conheço aqui da zona, ninguém...era mesmo a preocupação porque eu tinha metido na cabeça a visita que a equipa da avaliação integrada tinha feito à escola e nós tínhamos traçado um plano para o mandato e para se traçar um projecto educativo como deve ser tem que haver avaliação interna, então e foi com base nisso.” (DE p.3)

Por seu lado, a directora da escola recusa que a intenção de implementar a auto-avaliação tenha decorrido apenas do cumprimento de uma imposição legal, mas sim de uma necessidade sentida pela escola.

“Não, não foi. (o cumprimento de um normativo) O objectivo...foi uma necessidade em sede de campanha eleitoral, quando nós fizemos a campanha quisemos pegar nisso, vinha enlencado no nosso projecto de intervenção.” (DE p.7)

Em síntese, a motivação para criar um mecanismo de auto-avaliação adveio não só de uma vontade intrínseca de um conjunto de actores educativos, mas também das exigências impostas pelo Decreto-Lei 31/2002 no qual a avaliação das escolas seria levada a cabo por um novo modelo, ou seja pela auto-avaliação.

FIGURA 1 – MOTIVAÇÕES PARA O PROCESSO



Fonte: Doc. C5

Convém referir que a escola passou por um processo de avaliação externa (Avaliação Integrada) no ano lectivo 2001/2002 do qual resultou um relatório da IGE onde foram identificados os pontos fortes e os pontos fracos. Porém, em 2002 e na sequência da mudança de governo, este programa da IGE foi suspenso e não foram verificadas as estratégias de remediação implementadas.

Em suma, podemos afirmar que o processo nasceu da curiosidade e da vontade de melhorar dos actores educativos aliada a uma imposição legal e à candidatura à avaliação externa.

A este propósito MacBeath et al. (2005, p.172) afirma que “o casamento duradouro e de sucesso entre avaliação interna e externa é o objectivo que se pretende alcançar. Expectativas externas têm de corresponder às necessidades internas, e a pressão não resultará sem o empurrão de alguma direcção interna”.

3. “Cinco Anos ... e Uma história de Vida para Contar ” – Descrição do que aconteceu

Esta parte do nosso estudo é dedicada à descrição de como decorreu a implementação do processo de auto-avaliação.

Começámos pela formação da equipa e respectivas lideranças a que não foram alheias as dificuldades. Na actuação da equipa destacámos o modo como começaram e a forma como recolheram a informação. Terminamos com as reacções dos outros professores e o balanço do primeiro ano.

3.1 Quando tudo começou (2005 / 2006)

Podemos começar situando-nos no início do ano lectivo 2005/2006, em que três actores educativos partilhavam viagens de travessia da ponte Vasco da Gama com rumo à então Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, hoje, Instituto de Educação. O Mestrado na área da avaliação desencadeou o desejo por enveredar pelos caminhos complexos e sinuosos na altura, da auto-avaliação.

O desafio estava lançado, não se tratava exclusivamente de cumprir uma imposição legal, a Lei de 31 de Dezembro de 2002 apenas porque a escola estava a falhar neste sentido como referiu um dos entrevistados: *“temos que implementar o modelo de auto-avaliação nós estamos a falhar, a escola precisa de ser avaliada”* (E2) mas também resultou da necessidade da escola querer saber como estavam a trabalhar o que podiam melhorar, quais os pontos fortes e os pontos fracos, os constrangimentos e as potencialidades.

De acordo com os relatos dos nossos entrevistados, por estarem a fazer especialização na área da avaliação foram três os elementos da equipa que desde o início acompanharam todo o processo, nomeadamente o da constituição da equipa de auto-avaliação:

“Na altura, quer eu quer a F, eu efectivamente já estava mesmo na área da avaliação, a F estava na área de tecnologias educativas mas tinha uma cadeira também como opção de avaliação de escolas (...) De facto juntou-se o útil ao agradável”

...“eu vou-me inscrever, depois tive mais duas colegas que é a I e a C que disseram então se tu vais, nós vamos também vamos formar a equipa” (E2 p.4)

...“como nós as três nos damos bem, trabalhamos bem, já tínhamos experiência de trabalhar anteriormente tínhamos pensado então num projecto de auto-avaliação” (E1 p.6)

Foi o ano em que, por imposição legal, a componente não lectiva teria que constar no horário dos professores. Era forçoso formar grupos de trabalho e os professores tinham o direito de voluntariamente se inscrever dentro dos diversos grupos que era necessário constituir – o grupo da auto-avaliação foi um deles.

A equipa estava formada, apenas por professores e muito alargada. Inscreveram-se muitas pessoas neste grupo de trabalho, algumas por sugestão do órgão de gestão e dos três elementos que já figuravam na equipa:

“vai fulano e fulano mas se calhar também podíamos meter fulano, olha esta pessoa dava jeito para fazer isto”, isso era sempre visto em conjunto.” (DE p.7)

Porém, a maior parte das pessoas inscreveram-se sem saber ao que iam, apenas para cumprir horário e tal como nos referem os nossos actores educativos:

... “de repente vimo-nos confrontadas com uma equipa para aí de 14, 15 pessoas, o que é um bocado complicado.” (E1 p.6)

Entretanto, o regime de reduções da componente lectiva do pessoal docente previsto no art.º 79.º do ECD, foi alvo de alterações, ocorridas com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de Janeiro, que aprovou a nova versão desse mesmo ECD. A entrada em vigor de tais alterações ao nível da redução da componente lectiva afastou da equipa

de auto-avaliação a maior parte das pessoas por reunirem os correspondentes requisitos para exceder a sua carga horária.

“Houve uma alteração qualquer na questão da componente não lectiva que não era tantas horas era menos, portanto as pessoas ficaram de repente sem as horas não lectivas, “ah não tenho horas não quero fazer parte disso”, entretanto achavam que era muito trabalho.” (E1 p.7)

As adaptações em termos de legislação da componente lectiva de professores, corresponderam igualmente a uma redução de horas não lectivas sendo que a maior parte dos professores ao lhes serem retiradas as horas não lectivas contempladas com a auto-avaliação saíram da equipa. Os nossos entrevistados que estavam desde o início, e ficaram, referem, que, nesta fase, além deles, houve alguns elementos que decidiram permanecer mesmo sem o tempo atribuído mas a equipa sentia-se perdida:

“tirando nós as três que efectivamente tínhamos formação nesta área eu sentia que o resto da equipa se apoiava e dizia: “mas como é que vamos começar? O que é que vamos fazer? Eu não percebo nada disto... vocês têm que nos ajudar”(E3 p.6)

A equipa foi perdendo elementos e a “multidão” do início desapareceu:

“Éramos as três mais uns catorze e ficamos só as três” (E1 p.7).

No que se refere à gestão do processo de auto-avaliação da escola apresenta lideranças em momentos diferentes do seu desenvolvimento. A tomada de decisão final para avançar com o processo de auto-avaliação na escola foi da responsabilidade do órgão de gestão:

“devia haver auto-avaliação e não há e a presidente – não há? Façam!”(E1 p.5)

Contudo, um dos entrevistados refere que a decisão de avançar com o processo não esteve centrado só no órgão de gestão:

“foi uma vontade de ambas as partes, é difícil dizer, foi só iniciativa nossa, foi só iniciativa da direcção, se não houvesse vontade da direcção também não tinha realmente atendido ao nosso pedido penso que em primeiro lugar veio a sugestão nossa em relação a esta legislação” (lei 31 de Dezembro de 2002) (E3 p.3)

Também se notam lideranças do órgão de gestão ao nível da constituição da equipa inicial:

“O grupo surgiu porque as pessoas que eu chamei para esse grupo tinham especialidade nessa área, estavam a fazer especialização nessa área, pronto e depois um chama o outro e o outro chama o outro e depois olha vamos fazer isto e quem é que achas que fica bem no grupo. Depois um puxa o outro e convida o outro...” (DE p.7)

“quando criares equipas, eu quero estar na equipa de auto-avaliação” (E2 p.4)

(comentário de um dos três elementos iniciais da equipa para a directora da escola)

Relativamente à liderança existente no seio da própria, destaca-se um elemento que desde o início assumiu a coordenação

“A F esteve sempre na equipa, a liderar a equipa, foi sempre ela (...)”

Após a tentativa de iniciar a implementação do processo de auto-avaliação constatou-se que surgiam as primeiras dificuldades.

Desencadeadas, em virtude da equipa ser muito numerosa:

(...) “de repente vimo-nos confrontadas com uma equipa para aí de 14, 15 pessoas, o que é um bocado complicado. (E1 p.6)

“estávamos meio perdidas... Não só para encaminhar o trabalho mas também para conseguirmos gerir ali a questão de tantos elementos da própria escola que faziam parte da equipa.” (E1 p.6)

O desconhecimento de alguns elementos acerca das práticas de auto-avaliação foi também uma dificuldade sentida. Os professores não sabiam o que era a auto-avaliação. Não nos podemos esquecer que a formação na área da avaliação era uma lacuna sentida na escola, apesar de constar nas preferências dos professores, a realidade é que o Centro de Formação da Escola não disponibilizou essa formação.

“tive que explicar às colegas em que é que consistia a auto-avaliação” (E2 p.4)

As experiências de formação que Simões (2010) refere, nomeadamente a que resultou na construção de um dispositivo de auto-avaliação no âmbito do Programa “Boa Esperança, Boas Práticas” foram realizadas em torno de um trabalho concreto, colectivo, apoiado por um formador e extensivas no tempo, demonstrando terem contribuído para a melhoria da escola.

O ambiente que se criou na escola resultante da implementação da avaliação de desempenho de docentes e das alterações do estatuto da carreira docente denunciava a rejeição de qualquer tipo de avaliação, ao que os professores designaram de “espírito anti-avaliação”

“Criou-se um ambiente de ... completamente contra todo e qualquer tipo de avaliação, seja ela da escola, dos professores, do que quer que seja, dos alunos, não se pode falar de avaliação dos alunos porque neste momento falar de avaliação é tabu.(...) criou-se um bocado o espírito anti-avaliação” (E1 p.13/16)

Apesar das dificuldades encontradas quer na organização e estruturação da equipa quer na dinâmica da sua actuação, a escola em estudo teve, a partir do ano 2005, uma componente formal de auto-avaliação. A questão inicial foi comum a todos os elementos da equipa: Por onde começar?

“a primeira coisa que eu fiz foi estudar, elas sabiam, mas eu não sabia como se fazia a auto-avaliação, portanto fui ler o normativo, tentar perceber o que era necessário, como é que havíamos de começar, qual a melhor abordagem, qual a entrada que íamos ter”(E1 p.6)

“tive que explicar às colegas em que é que consistia a auto-avaliação, porque é que íamos fazer, como é que poderíamos começar (...) tínhamos reuniões semanais” (E2 p.4)

“foi difícil porque hoje em dia nós já temos o quadro de referência da IGE, na altura como é que se começou...fomos pegar na legislação, a base legal, depois fomos recolher toda a informação disponível relacionada com a literatura que existe (...) tivemos aqui primeiro um trabalho de recolha de informação.” (E3 p.4)

“Começamos pela análise documental, nós tínhamos tido já a visita da IGE, tínhamos um relatório relativo a 2000, começamos precisamente por analisar esse relatório e tentar descobrir quais eram os pontos fortes e quais eram os pontos fracos.” (E3 p.4)

“Convidámos a professora (...) a ir fazer um colóquio lá no anfiteatro da escola e também foi por convite, foi quem quis. Neste colóquio, ela explicou o que é que é a auto-avaliação de escolas, portanto isto foi uma primeira abordagem. Fizemos, também, um documento para levar ao pedagógico, (...) nesse documento, nós explicávamos ao pedagógico o que era a auto-avaliação e como é que se propunha fazer a auto-avaliação. (E1 p.8)

Foi formalizado um projecto de auto-avaliação com todas as etapas formais que um projecto implica nomeadamente a definição de objectivos que a equipa pretendia atingir:

- Integrar/envolver todos os actores educativos num processo de auto-avaliação que se deseja, participado, intrínseco e permanente;
- Promover uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa;
- Delinear estratégias que assegurem o sucesso educativo e promovam uma cultura de qualidade e exigência;
- Sensibilizar os vários actores da comunidade para a participação no processo educativo;
- Garantir a credibilidade do desempenho da escola;
- Promover a cultura de melhoria continuada, valorizando os aspectos positivos da organização / funcionamento da Escola. (Doc B1)

A necessidade de encontrar uma abordagem externa para focalizar a actuação da equipa de auto-avaliação levou os actores educativos a apoiarem-se no Projecto Piloto Europeu. A escolha desta abordagem surgiu após a leitura de documentação no âmbito da formação dos elementos da equipa:

“Recorremos a alguns projectos existentes na altura, também nos socorremos de documentos que tínhamos efectivamente no âmbito dessa cadeira e foi a partir dessa documentação, dessa análise (...) (E3 p.4)

No seguimento do que é sugerido no Projecto Piloto Europeu a equipa procedeu à criação de um grupo de focagem. Assim, a selecção dos elementos constituintes deste grupo foi realizada tendo em conta o envolvimento de elementos exteriores à escola, nomeadamente o amigo crítico de modo a possibilitar uma visão crítica e a impedir um possível enclausuramento resultantes da visão de quem está por dentro da escola.

MacBeath (2005, p.186) afirma que a presença do amigo crítico “traz consigo uma grande variedade de competências a nível profissional e não só”. Segundo o mesmo autor a designação de um amigo crítico é indispensável porque ajuda a equipa de auto-avaliação a definir o que realmente é prioritário e o que consegue controlar, a apoiar directores e professores a seguir as suas convicções e a assumir os riscos, rompendo com precedentes, tomando decisões corajosas, a facilitar o acesso a instrumentos e estratégias sistemáticos e a partilhar o peso da responsabilidade

Neste sentido, a equipa contactou a pessoa que, no seu entender, reunia todas as condições supracitadas, além de possuir um relativo conhecimento da Escola.

Foi necessário definir a metodologia e quais as áreas de intervenção. Não existiam nesta altura, os cinco domínios da IGE que existem agora mas sim áreas de intervenção prioritária sobre as quais a auto-avaliação pode/deve incidir, nomeadamente: organização e gestão (política da escola); ensino/ aprendizagem, (trabalho de sala de aula / relação pedagógica) cultura de escola (o que está enraizado no modo de fazer e pensar dos membros da escola) e resultados (qualidade do sucesso) que, por outra terminologia, acabavam por coincidir de certa forma com os domínios propostos mais tarde.

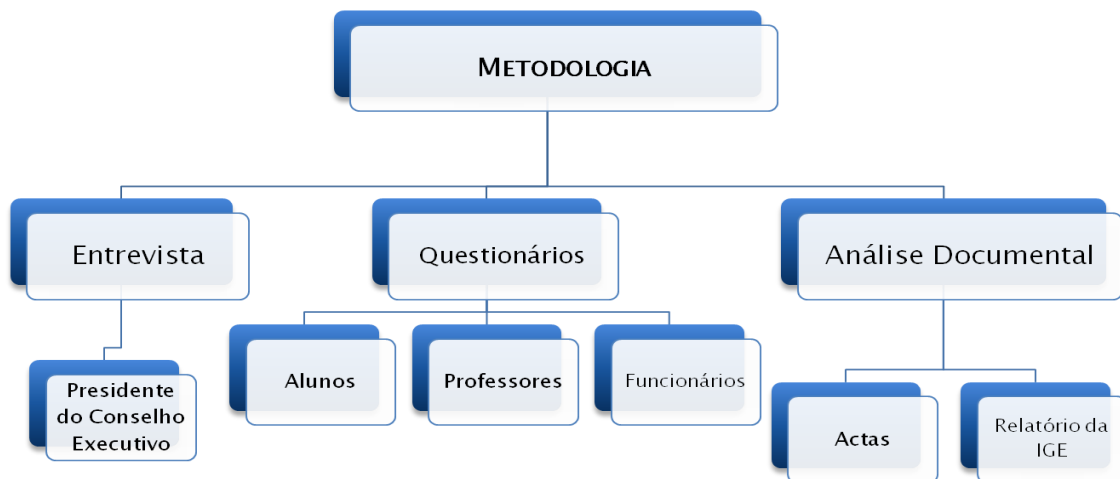
Para identificar as áreas que seriam alvo de uma primeira abordagem auto-avaliativa na Escola, durante o ano lectivo de 2005/2006, a equipa procedeu à elaboração à adaptação de questionários existentes na bibliografia consultada, (nomeadamente no Projecto Piloto

Europeu), dirigidos a professores, a alunos e funcionários. As questões aos professores relacionavam-se com o grau de satisfação relativamente ao funcionamento do grupo disciplinar, com a liderança do conselho Executivo, a tipologia do trabalho, as técnicas e instrumentos de avaliação, a relação pedagógica, cultura e problemas da escola. Os questionários dirigidos aos alunos procuravam colocar em evidência qual a sua opinião relativamente ao funcionamento do Conselho Executivo, a organização do trabalho, técnicas e instrumentos de avaliação, tipologia do trabalho, relação pedagógica, problemas e cultura da escola. Junto dos funcionários procuraram saber a sua opinião acerca do exercício de liderança pelo conselho executivo, a cultura e problemas da escola.

“eu disse, vamos passar questionários para saber o estado de arte na escola para saber como é que estamos, para saber o grau, o nível de satisfação das pessoas com a escola, quem é que vamos ouvir, naturalmente os professores, os funcionários e os alunos, não conseguimos nesse ano chegar aos pais, foi sempre uma falha” (E2 p.4)

A entrevista à Presidente do Conselho Executivo cessante e a análise documental (actas do Conselho Pedagógico e relatório da IGE) constituíram também um meio de recolha de informação.

FIGURA 2 – ACTUAÇÃO DA EQUIPA



Adaptado de documento interno da equipa (Doc. C3)

Após a recolha, levantamento e tratamento estatístico da informação recolhida, foi possível identificar pontos fortes e pontos fracos da escola com base nos quais foram seleccionadas as áreas de intervenção prioritárias nomeadamente: Organização e Gestão, Ensino e Aprendizagem e Cultura de Escola:

QUADRO VIII – PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS DA ESCOLA

Pontos fortes	Pontos fracos
Funcionamento do Conselho Pedagógico	Envolvimento dos encarregados de
Funcionamento dos grupos disciplinares	Absentismo dos alunos
Exercício da liderança pelo Conselho	Absentismo dos professores
Diversificação de materiais	Indisciplina
Diversificação da tipologia do trabalho	Deficiente circulação de informação
Diversificação das técnicas e instrumentos	Desmotivação de professores / alunos e
Relação pedagógica	Recursos insuficientes
Exigência na avaliação	Transdisciplinaridade das TIC
Justiça na avaliação	
Expectativas elevadas relativamente aos	

Fonte: Relatório de auto-avaliação da escola (2005/2008) (Doc.C1)

Face aos resultados obtidos, e depois de fazer chegar a informação ao Conselho Pedagógico e à Assembleia de Escola, a equipa decidiu marcar reuniões de *brainstorming*¹⁸ com professores, alunos e funcionários envolvendo o maior número de pessoas para divulgar os resultados dos questionários e promover a reflexão conjunta sobre os aspectos

¹⁸ O conceito de “brainstorming” foi criado por Alex Osborn nos anos 30, na área da publicidade. Um brainstorming é uma reunião destinada a incentivar a total libertação da actividade mental, sem restrições. Esta técnica funciona tão bem porque, entre outros motivos, “ideias puxam ideias”. As ideias dos outros são por vezes pontos de partida para as nossas melhores ideias. Consultado a 27/08/2010 em <http://www.spi.pt/documents/books/inivint/gi/acesso>

diagnosticados de modo a recolher de sugestões conducentes à melhoria dos aspectos menos conseguidos.

“Fizemos uma reunião em que convidámos pessoas que achámos que eram aquelas que poderiam ter uma palavra a dizer, que eram consideradas os stakeholders lá do sítio, da escola, os internos, mas foi por convite, a pessoa ia se queria, não foi uma convocatória em que nós dissemos, fizemos estes inquéritos, obtivemos estes resultados o que é que vocês acham, isto é mesmo assim, concordam com isto, isto é mesmo uma fragilidade, o que é que sugerem que se faça como é que acham que isto se pode ultrapassar.” (...) (E1 p.8).

“Enchemos uma sala, toda a gente gostou imenso, ainda hoje falam dessa reunião, sentiram-se envolvidos, nós queríamos era formar a nossa rede, que as pessoas comesçassem a perceber e passassem palavra para os outros colegas e então quem esteve participou, sugeriu, tivemos algumas sugestões bastante válidas, partilhámos ali uma série de ideias, depois tivemos uma reunião com os alunos que também nos deram sugestões muitíssimo interessantes e por último foi com os funcionários”. (E2 p.5)

“Todos estes grupos sugeriram o que é que se poderia fazer, cada um com o seu ponto de vista para ultrapassar aqueles pontos menos bons...Nós depois pegámos naquelas sugestões, algumas nossas, umas demos a volta, fizemos um lifting às sugestões e fomos depois apresentar todo o trabalho quer ao pedagógico quer à assembleia de escola”. (E1 p.8)

A deficiente circulação da informação foi um dos aspectos referenciados como ponto fraco da escola.

(...) “tínhamos aspectos que era óbvio que não estavam bem um deles eu lembro-me que tinha a ver com a circulação da informação, as pessoas queixavam-se que a informação não circulava, quando vinham a saber das coisas ou já tinha passado os prazos ou já não fazia sentido, aquilo era informação que já não fazia sentido, que já era” (...) (E1 p.8)

Para tentar resolver esta situação a equipa implementou medidas nomeadamente a elaboração de um folheto “Avaliar para melhorar (Doc B1), entregue em mão aos professores e funcionários:

“também fizemos folhetos, foram entregues em mão, aliás nós para ter a certeza que eles foram entregues, tínhamos uma lista, de funcionários, de professores, que mediante a entrega do folheto e mesmo dos relatórios, faziam uma rubrica para nós termos a certeza que efectivamente chegou ao destinatário. Também entregámos ao representante dos alunos, afixámos na sala de professores digamos uma versão ampliada deste folheto, de todo o processo, de como foi feito, pontos fortes, pontos fracos e afixámos também na entrada da escola”. (E3 p.6)

Assentando a avaliação na comunicação, é necessário que todos e cada um dos intervenientes no processo de auto-avaliação tenham o direito e a oportunidade de exprimirem o seu ponto de vista relativamente à mesma. Nas primeiras reacções dos professores são evidentes as manifestações de desagrado relativamente ao processo:

(...)“as pessoas questionaram: o que é que estas andam aqui a fazer, o que é isto agora, andam aqui a ver o que eu ando a fazer ou o que é que eu penso” (E1 p.8)

“houve um certo mal estar na escola, as nossas colegas diziam-nos mas o que é que são vocês, porque é que são vocês a avaliar-nos, não somos nós, não estamos a avaliar ninguém, nós queremos saber como é que todos nós nos sentimos com a escola e diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos e depois vamos ver, vamos todos agir em comum para melhorar (...) houve pessoas que não queriam, e aliás, ainda temos algumas que não querem, que ainda não aceitam o espírito da auto-avaliação” (E2 p.4)

“De certa forma viam-nos como uns intrusos e pensavam...havia ali uma certa resistência (...) um ambiente muito hostil” (E3 p.5)

“A primeira ideia geral com que se ficou aqui na escola do aparecimento de uma equipa de auto-avaliação era que era mais um grupo de trabalho, teria o horário facilitado e cujo produto não seria praticamente nenhum. (E5 p.4/5)”

Chegados ao final do primeiro ano de actividades, e, considerando os pontos menos conseguidos, a equipa elaborou um relatório final (Doc C3), com base em todas as informações recolhidas (incluindo as reflexões e sugestões resultantes da reunião de *brainstorming*) que fez chegar a todos os professores e funcionários. No documento constava a implementação das seguintes medidas:

- Aulas de acompanhamento para todos os anos;
- Criação de um placard com as informações semanais mais importantes;
- Afixação de um resumo das actas do Conselho Pedagógico;
- Entrega de memorandos aos professores;
- Circulação de informações destinadas a serem lidas pelos professores aos alunos durante as aulas;
- Criação de uma equipa para avaliar a eficácia dos apoios educativos;
- Sensibilização dos Directores de Turma para a necessidade de registar e actuar nas situações de indisciplina;
- Elaboração de um relatório de ocorrências para o registo das situações de indisciplina
- Criação de uma equipa de eventos tendo como finalidade a promoção de visitas e momentos de convívio entre professores e funcionários;
- Aquisição de material informático uma máquina fotográfica digital, um tripé, mobiliário para biblioteca, software de gestão e fundo documental;
- Plano das TIC com diversas actividades para envolvimento de todos os actores educativos.

Relativamente aos pontos fracos apontados, a equipa considerou que o envolvimento com os encarregados de educação apesar dos diversos contactos mantidos com os representantes dos encarregados de educação quer no Conselho Pedagógico, quer na Assembleia de Escola foi o único aspecto que não foi colmatado, até porque, a inexistência da Associação de Pais também não foi um aspecto facilitador.

“(...) toda a gente apontava a falta de recursos, o executivo apostou em projectos, em compra de material para a biblioteca etc...tínhamos a desmotivação dos professores e dos funcionários, foi criado um grupo de eventos, portanto foram realizadas algumas festas convívio na escola, visitas também entre professores para ver se essa desmotivação acabava” (E2 p.10)

“Na altura foi difícil envolver os encarregados de educação, até porque não havia associação de pais” (E3 p.5)”

No que concerne às aulas de apoio educativo foi feito um levantamento, por parte da equipa, constatando-se haver sucesso por parte dos alunos que frequentaram estas aulas. Assim, as classificações obtidas no final do ano lectivo, comparativamente às obtidas no início do ano, demonstraram a vantagem destes apoios. Quanto às aulas de acompanhamento revelou-se esta, uma estratégia eficaz ao promover um clima mais calmo e mais propício à aprendizagem. (Doc. C8)

Na primeira fase deste projecto a equipa não considerou a área relativa aos Resultados. Dado que a qualidade do sucesso está intimamente ligada ao PEE e PCE, isto é, com as estratégias enunciadas nestes documentos e encontrando-se quer o PEE quer o PCE ainda em fase de elaboração, a equipa considerou pois, precoce, uma intervenção a este nível.

3.2 Os anos seguintes

No ano lectivo de 2006/2007, a equipa de auto-avaliação, tendo consciência de que uma das áreas de intervenção ainda não tinha sido avaliada, os resultados, procedeu à planificação das actividades a desenvolver, nomeadamente a avaliação do projecto educativo e do projecto curricular de escola e sua reestruturação.

“Avançamos para os resultados que era o domínio que tinha sido deixado de fora” (E1 p.9)

Ora, passando inevitavelmente o sucesso pelos resultados e, estando estes, por seu turno, associados às classificações obtidas, para proceder à sua análise, começaram por realizar

um levantamento dos resultados dos exames nacionais e de equivalência à frequência do ano lectivo 2005/2006:

“Nos resultados não fizemos inquéritos nenhuns, pegámos nas pautas de exame, pegámos em resultados dos rankings de dois ou três anos, depois pegámos nos nossos resultados dos exames e trabalhamos aqueles dados.” (E1 p.9)

A análise dos resultados dos exames do 12º Ano baseia-se nos valores_médios da Classificação Interna Final (CIF), classificação no exame nacional (Exame) e Classificação Final (CF) em cada disciplina (valores fornecidos pela equipa do PEE). A Diferença dá uma ideia do desvio entre a classificação em exame nacional e o CIF ($\text{Exame} - \text{CIF}$). Neste sentido, em todas as disciplinas a classificação em Exame Nacional é inferior ao CIF e, por isso, o valor da diferença é negativo.

As disciplinas com melhor desempenho são aquelas cuja média de exame é positiva. É neste contexto que a disciplina Materiais e Técnicas Expressão. Plástica (MTEP) aparece entre as disciplinas com melhor desempenho, embora apresente 5 valores de diferença entre Exame e CIF (Doc. C8)

Posteriormente procederam à análise do aproveitamento dos alunos de todos os níveis e percursos ao longo do ano lectivo 2006/2007 (Doc. C1).

Todos os dados recolhidos foram alvo de tratamento estatístico e posterior análise. A equipa solicitou a cada departamento que reflectisse sobre o sucesso/insucesso e apontasse estratégias que conduzissem os alunos à obtenção de melhores classificações. (Doc.C8)

Nas reflexões e estratégias apresentadas, foi indicado por todos os departamentos, o facto de neste ano lectivo se estar a trabalhar com programas novos e, por isso, haver um total desconhecimento das situações a contemplar em exame nacional bem como o facto de os critérios de avaliação, ao nível de escola, contemplarem competências que não são visadas em exame nacional.

Um outro factor em comum na maioria das reflexões é, por um lado a desmotivação dos alunos, no que diz respeito à sua preparação para os exames das disciplinas que não são específicas, e por outro lado, a postura reveladora de pouco empenho que alguns alunos adoptam, nomeadamente a falta de hábitos de trabalho. Acresce ainda, a falta de acompanhamento dos pais e encarregados de educação, no sentido de responsabilizarem

os seus educandos pelo seu desempenho em situação de exame nacional ou de equivalência à frequência.

No que concerne às estratégias apresentadas, o denominador comum é a concepção dos testes de acordo com a estrutura do exame nacional. (Doc. C8)

Face aos resultados dos exames e aos rankings dos exames nacionais em que a escola ficou numa posição privilegiada, comparativamente a anos anteriores, a equipa avaliou como eficazes as diferentes estratégias apresentadas por cada departamento e concluiu, no final do ano lectivo que:

(...) “naquele ano (2006), os resultados melhoraram substancialmente.” (E1 p.9)

(...) “a nossa escola subiu mais de cinquenta posições no ranking” (E2 p.10/11)

De salientar que durante estes dois anos a equipa realizou relatórios das suas actividades e fez questão que a informação chegasse a todos os docentes, não só através dos coordenadores mas, também, com a afixação do plano de actividades de auto-avaliação realizadas, num placard na sala dos professores e no hall da escola. (Doc. C6)

No ano lectivo 2007/2008, equipa decidiu reiniciar o processo para poder proceder a uma comparação dos dados. Assim, foram, novamente, passados questionários a professores, alunos, funcionários e desta vez também aos encarregados de educação. Neste sentido, os questionários realizados no ano lectivo 2007/08 tiveram por objectivo a análise da evolução da situação da escola relativamente aos aspectos fortes e aspectos menos conseguidos detectados no ano lectivo 2005/06, quando iniciados os procedimentos relativos à auto-avaliação da escola.

“no terceiro ano voltámos a ver como é que estavam os pontos fracos e os pontos fortes, os nossos questionários foram reduzidos porque havia perguntas que nós achávamos que poderiam ser já redundantes e então reformulámos, adaptámos o questionário à realidade da escola naquele ano e então para além dos professores, funcionários e alunos, chegámos aos pais” (E2 p.6)

Tal como anteriormente, os questionários pretendem a abordagem dos seguintes tópicos: (a) Organização e gestão; (b) Ensino/Aprendizagem; (c) Cultura de escola e surgem as primeiras conclusões da equipa após a análise dos resultados:

“no terceiro ano, quando passámos os questionários, chegámos à conclusão que afinal o nosso trabalho tinha sido benéfico, tínhamos colmatado muitos pontos fracos e os pontos fortes tinham-se mantido, continuávamos a ter alguns pontos fracos nomeadamente a desmotivação dos professores e dos funcionários”(E2 p.6)

No que se refere aos pontos fortes diagnosticados antes (2005/2006), estes mantiveram-se como tal acrescidos de um outro factor apontado como ponto forte: a qualidade do trabalho dos professores.

Relativamente às fragilidades, estas mantiveram-se igualmente, à excepção do absentismo dos professores que se revelou praticamente inexistente. Da mesma forma, também a falta de transdisciplinaridade das TIC parece ter sido colmatada, uma vez que, ao analisar os dados relativos à utilização da Internet/computador na sala de aula e os dados referentes à tipologia do trabalho, constatou-se um aumento muito significativo da percentagem de utilização deste recurso, nomeadamente em actividades de pesquisa na Internet. Neste sentido, a equipa concluiu que a transdisciplinaridade das TIC deixou de ser um ponto fraco.

Para além das fragilidades apontadas em 2005/2006 surgiu uma outra: o absentismo dos funcionários. A este propósito, há que ter em conta que a escola debatia-se com falta de funcionários, quer por se encontrarem em vias de aposentação, e como tal, por vezes, estarem ausentes do serviço por doença justificada com atestado médico, quer por se terem mesmo já aposentado.

No que concerne a deficiente circulação de informação há a assinalar que este se tornou um dos pontos fortes.

Por último, e tendo em conta que em 2005/2006 não foi possível inquirir os encarregados de educação, pelo que não foi possível estabelecer a comparação dos resultados, destacaram-se os seguintes aspectos, relativamente ao funcionamento do conselho executivo:

- Mostra disponibilidade para ouvir os encarregados de educação quando estes o solicitam;

- Assegura a circulação de informação relativa a assuntos de interesse dos encarregados de educação em tempo oportuno;

- Preocupa-se com a manutenção da disciplina na escola;

- Preocupa-se com o bem-estar dos alunos.

De ressaltar a indicação dos encarregados de educação no que respeita a cultura de escola, nomeadamente, o reconhecimento de que os pais são estimulados a participar nas actividades da escola, os alunos são encorajados a trabalhar com empenho e que os professores são exigentes na atribuição de classificações.

Acresce referir, que, considerando imprescindível o seu contributo, uma das prioridades da equipa, neste ano lectivo, foi envolver os encarregados de educação. Neste sentido, aquando da realização da assembleia geral de representantes de encarregados de educação, com vista à eleição do representante para o conselho pedagógico e para a assembleia de escola, a equipa de auto-avaliação esteve presente e divulgou todo o processo desenvolvido desde 2005 o que tem vindo a acontecer com regularidade, quer nas reuniões da assembleia de escola quer no conselho pedagógico.

Além disso, entendendo a equipa ser de extrema importância a constituição de uma associação de pais, incentivou, neste encontro, os encarregados de educação a fazê-lo, disponibilizando para o efeito toda a legislação necessária

Após a análise dos resultados dos questionários e no sentido de ultrapassar os pontos menos conseguidos foram sugeridas as seguintes medidas:

- Incentivar e apoiar a constituição da associação de pais através de reuniões periódicas;
- Promover actividades diversas que envolvam a participação directa dos encarregados de educação, enviando convites apelando à sua presença;
- Elaboração de um documento a ser assinado pelos encarregados de educação no sentido de os responsabilizar pela assiduidade dos seus educandos;
- Sugerir aos directores de turma que desenvolvam dispositivos que responsabilizem os alunos pelo seu absentismo, tais como o contrato de assiduidade.

- Incentivar a reflexão sobre os resultados escolares no final de cada período. (Doc. B1)

Em Novembro de 2008 a escola recebeu a visita da IGE no sentido de dar cumprimento ao programa de avaliação externa das escolas. O projecto e o trabalho desenvolvido no âmbito dos mecanismos da auto-avaliação tomaram um rumo diferente a partir do relatório da avaliação externa que considerou os resultados como um aspecto menos conseguido (Doc. A1). Neste sentido, **no ano lectivo 2008/2009**, tendo em conta o feedback do relatório da IGE a equipa de auto-avaliação orientou a sua área de intervenção para os resultados, conforme nos relataram os nossos entrevistados:

(...)” voltámos à carga com os resultados que foi um dos aspectos que a avaliação externa apontou como não estando muito bem... porque é assim, a primeira vez que abordamos os resultados estes melhoraram, mas no ano a seguir (2007) pioraram outra vez, dá a sensação que as pessoas se deixaram ficar...”(E1 p.12)

De uma maneira geral os nossos entrevistados referem que:

“Os resultados foram piores nas disciplinas que eles analisaram (IGE), português e matemática, e, no geral as médias da escola desceram” (E1 p.12)

As conclusões do relatório de avaliação externa da IGE (2008), relativamente ao domínio dos resultados a que já fizemos referência no Capítulo IV deste estudo (Quadros V, VI e VII) revelam o insucesso escolar e os fracos resultados obtidos.

No que se refere às classificações obtidas nos exames nacionais, o panorama não é muito animador. A equipa considerou que os factores sociais, económicos e culturais não justificam, por si só, os fracos resultados obtidos. Contudo, justificam que os critérios de correcção de exame são penalizadores, o facto de, internamente, se avaliarem competências diferentes das avaliadas nos exames, dos critérios de avaliação definidos pela escola, atribuindo pesos significativos a alguns parâmetros e competências transversais, tais como atitudes e valores e portfolio, entre outros, não são avaliados no exame e que, *a priori*, levam a uma diferença de, pelo menos, 2-3 valores entre a classificação interna e a externa (Doc.C12).

Do mesmo modo que, tratando-se de exames compostos por itens de resposta aberta, a fiabilidade e fidelidade da classificação atribuída, poderá ser questionável. De facto, a disparidade de classificações atribuídas a um mesmo exame por correctores diferentes é inegável.

Neste sentido, o Conselho Executivo e toda a equipa avaliativa perante a menção de Suficiente atribuída, ao nível dos resultados apresentaram a sua discordância através do contraditório (Doc. A2).

Relativamente às médias obtidas no 9º ano, em 2008 nos exames nacionais, a equipa considerou que os valores referidos na disciplina de português se situam no mesmo nível classificativo obtido ao nível nacional, distanciando-se deste apenas por duas décimas. Na disciplina de matemática, ainda que os valores se situem abaixo da média nacional, é significativa a evolução registada.

Entendeu assim a escola que os resultados deviam ser valorizados, atendendo à cultura de escola inclusiva que integrou alunos de perfil económico-social pertencentes a grupos de risco, constituindo turmas de currículo alternativo com o intuito de promover o sucesso e evitar o abandono escolar.

Também no 12ºano, apesar das oscilações verificadas nas classificações de português e matemática, os resultados são próximos da média nacional, separados apenas por décimas sendo que a evolução é notória mas não foi considerada. É referido também que a análise que é feita no relatório da IGE se centra exclusivamente na análise comparativa dos resultados de duas disciplinas (português e matemática), deixando para segundo plano todo um conjunto global de resultados que contribuem para a formação completa do aluno.

Toda esta argumentação enquadra-se nas palavras de Simões (2010) ao evidenciar a falta de pertinência nos resultados das avaliações externas da IGE, nomeadamente ao nível da ambiguidade das descrições e a ambiguidade da sua relação com as classificações.

Relativamente à referência às elevadas taxas de desistência, em particular no 12ºano dos cursos científico-humanísticos e dos tecnológicos, a escola argumentou que são desencadeados esforços no sentido de implementar medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, nomeadamente através do encaminhamento dos alunos retidos no 12ºano para percursos curriculares nas vias qualificantes e ensino nocturno.

Face a esta realidade, e, apesar de a equipa de auto-avaliação ter apresentado a sua discordância decidiu debruçar-se sobre os resultados levando a escola a reflectir com base nos resultados dos exames (E2 p.8).

Contudo, neste ano a apresentação dos resultados foi feita tardiamente, a equipa não teve apoio ao nível da estatística para tratamento de dados e só no final do ano lectivo, é que os resultados foram mostrados tal como refere um dos elementos da equipa de auto-avaliação:

“Pedimos, não tínhamos tempo, a um grupo que fizesse, havia um grupo de estatística, que nos desse os dados trabalhados dos resultados dos alunos. Passou o 1º período, passou o 2º, chegou o 3º e os dados não estavam trabalhados (...). Acabámos por tardiamente mostrar os resultados, toda a gente nos apontou o dedo porque foram mostrados tardiamente ... foi o bota-baixismo ...” (E1 p.12)

Neste ano lectivo estavam a ser implementadas novas políticas educativas nomeadamente a avaliação dos professores que levaram à desmotivação, à revolta e ao absentismo dos professores, medidas que, na opinião dos nossos entrevistados determinaram que:

“ estivemos naquele meio-termo em que não andámos para a frente (...) Foi um ano menos positivo” (E2 p.8/11)

3.3 O que mudou (2009/2010)

A equipa de auto-avaliação já não é a mesma relativamente ao início do processo. O grupo de focagem constituído na fase inicial não passou de uma iniciativa sem sucesso pela incompatibilidade de horários entre os seus elementos. Embora se mantenham os três elementos iniciais, o núcleo duro como foram designados pelos nossos entrevistados, a equipa sentiu necessidade de aumentar o número de elementos:

(...) “têm que entrar mais pessoas, nós temos que ouvir outras pessoas, estamos cada vez mais fechadas na nossa concha, estamos três pessoas a trabalhar e precisamos de ouvir vozes discordantes às vezes, é bom” (E2 p.9/10)

Neste sentido entraram para a equipa mais dois elementos escolhidos pela coordenadora da equipa, tal como refere no seu relato:

(...)“um deles está no conselho geral e também é professor do nocturno e nós achámos que era uma mais valia, também tem experiência em termos de executivo, é um colega com muita experiência. Temos também o outro colega que está mais ligado aos profissionais e ao CEF mas de qualquer forma é uma mais valia para o grupo” (E3 p.6/7)

Actualmente, a equipa foi enriquecida com mais dois elementos que não pertencem propriamente à equipa de auto-avaliação mas trabalham a estatística e fazem parte do gabinete de estatística recentemente criado. A equipa não tinha ninguém para a estatística, o que atrasava a apresentação dos dados.

“nós fazíamos todo o trabalho, inclusive o tratamento dos questionários, dos resultados, tudo era feito pela equipa de auto-avaliação” (E3 p.6/7)

“desde que as pessoas da estatística começaram a fazer a leitura e tratamento de dados, ficou mais fácil, no principio era uma trabalhadeira e um desgaste.” (NC nº1)

Em resumo, a equipa é agora constituída por cinco elementos, e considerando que no relatório de avaliação externa da IGE se aponta como crítica o facto da equipa ser constituída exclusivamente por docentes, foram efectuados esforços no sentido de alterar essa situação. Foi criada uma equipa alargada da qual fazem parte professores, funcionários, a presidente da Associação de Pais como representante dos encarregados de educação e o representante da autarquia. Como nos referem os nossos entrevistados:

(...) nós temos a tal equipa activa que está a trabalhar no terreno, e depois temos uma equipa mais alargada para última reflexão do trabalho que está a ser realizado (...) Professores, funcionários, a representante dos encarregados de educação (...) para não ser uma equipa que pareça independente, mas ser uma equipa que acaba também por ter uma supervisão, dos outros órgãos, o que facilita depois a comunicação dos resultados” (E5 p.6/7)

No que se refere à área de intervenção da equipa, na sequência da vinda da equipa da Inspeção-Geral de Educação à Escola no ano lectivo 2008/2009 e da atribuição da classificação de Suficiente, a continua a ser, à semelhança do ano anterior, os resultados.

Porém, a actuação da equipa é diferente. (Doc. C10). Começou por definir um plano de acção:

- Monitorizar resultados
- Inquirir alunos, pais/encarregados de educação a qualidade do ensino/aprendizagem
- Acompanhar as estratégias implementadas em cada departamento através da leitura de relatórios e das actas
- Proceder à leitura de actas de conselhos de turma
- Fazer o levantamento das presenças no GAPE
- Acompanhar o trabalho realizado ao nível do GAPE e dos Apoios Educativos
- Recolha, tratamento e análise das notas dos testes dos intermédios
- Recolha, tratamento e análise das classificações atribuídas por disciplina no final de cada período
- Comparação dos resultados de exame com as restantes escolas do concelho e com os nacionais
- Análise das percentagens de alunos entrados na faculdade na primeira prioridade
- Divulgação do trabalho desenvolvido

Assim, a equipa elaborou questionários e inquiriu os alunos, pais/encarregados de educação sobre a qualidade do ensino/aprendizagem.

“este ano a abordagem foi diferente porque entrámos nuns inquéritos que teve a ver com a questão da satisfação dos clientes, inquirimos os pais e os alunos, andava tudo muito à volta de como é que eles avaliavam a qualidade do serviço prestado pela escola e dos professores que tinham e das avaliações que eram feitas, portanto a exigência da avaliação, se os professores ajudavam, portanto andava tudo ali muito à volta da qualidade”. (E1 p.22)

Os questionários foram aplicados a cinco alunos por turma, num total de 155. Foram recolhidos 146, sendo a taxa de retorno de 94,1%. Relativamente aos encarregados de educação, o número total de inquéritos distribuídos foi 155 e foram devolvidos 123. A taxa de retorno foi de 79,4%. A caracterização dos alunos foi feita a partir das seguintes variáveis: idade, sexo, tipo de curso, por ano lectivo. Quanto aos encarregados de educação a caracterização teve como variáveis: idade, sexo, habilitações académicas, sistema de ensino que frequentou. Seguidamente, foi realizado o tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Uma análise sumária dos dados obtidos através dos inquéritos permite afirmar que os alunos do ensino diurno, os alunos/formandos/adultos do ensino nocturno e os encarregados de educação se encontram satisfeitos com a escola e o ensino prestado.

Foi feita a divulgação destes resultados e do plano de acção logo no arranque do ano lectivo no Conselho Geral e em reunião com a equipa alargada. Foram distribuídos e afixados folhetos com esta informação (Doc. B1)

“É a melhor forma (...) fazemos esta divulgação e afixamos também (...) porque a escola está a ser reestruturada e realmente às vezes é complicado conseguir apanhar toda a gente ou mesmo afixar, as pessoas podem não ver o cartaz, porque hoje temos um espaço, amanhã o espaço tem que ser mudado porque efectivamente a parte nova já está reconstruída” (E3 p.8)

Procederam, ainda, à análise documental, nomeadamente à análise de conteúdo, através da leitura dos relatórios e das actas de cada departamento, das actas dos conselhos de turma e das actas do conselho pedagógico, no sentido de conhecer as estratégias implementadas no ano lectivo 2008/2009 para a melhoria dos resultados e das aprendizagens.

“Deixámos de pedir reflexões, porque chegámos à conclusão, tudo muito bem, as pessoas reflectem, textos muito bonitos e depois na prática não temos soluções, então a abordagem este ano foi completamente diferente, vamos ver o que é que têm andado a fazer, como é que podemos ver? Actas! Actas dos departamentos, actas do pedagógico” (E1 p.14)

As categorias para realizar a análise de conteúdo que a equipa tinha definido foram as seguintes: análise de resultados, estratégias de remediação e estratégias de sala de aula. Após cuidada análise foi possível verificar que apesar de terem sido detectados problemas a diversos níveis, quer comportamentais, quer de aproveitamento, as estratégias de actuação, quando propostas, passavam invariavelmente pelo encaminhamento para o gabinete do SPO, para as aulas de Apoio Pedagógico Acrescido ou para o Projecto de Apoio Tutorial. Acresce ainda o facto de a leitura e análise das actas ter permitido constatar que a reflexão sobre os resultados dos alunos, bem com a definição de estratégias de actuação eram usualmente omitidas.

“no início do ano lectivo nós começamos por fazer análise de conteúdo das actas do ano anterior do 3º período. Chegámos à conclusão que análise do aproveitamento não existia, assim como não havia estratégias de remediação, há descritivos de comportamento, há actas de quatro, cinco, seis páginas com o aluno disse, o aluno fez, o pai veio, mas depois quanto ao aproveitamento é regular, é satisfatório, portanto não são analisados os resultados, não havia análise de resultados. Por outro lado havia problemas, muitos problemas, mas não eram sugeridas estratégias (...) a escola não estava a reflectir” (E2 p.10)

Face ao exposto, a equipa considerou que na generalidade a análise dos resultados foi simplesmente omitida. Os docentes de cada uma das disciplinas não procederam a uma análise apurada dos seus resultados. Apesar de se constatarem disciplinas com um elevado número de negativas e, algumas delas, abaixo dos cinco valores continuavam-se a ler invariavelmente apreciações como: aproveitamento regular, satisfatório.

Tendo por objectivo dar a conhecer o trabalho realizado, as conclusões a que a equipa tinha chegado e suscitar o debate e a reflexão perante a evidência dos dados apresentados, a equipa convocou todos os membros da equipa alargada para uma reunião. Do mesmo

modo os documentos elaborados pela equipa, nomeadamente um folheto de divulgação (Doc. B1) foram apresentados em reunião de Conselho Pedagógico e também na reunião do Conselho Geral. (Doc. C11 p.62).

“explicámos o que pretendíamos, fizemos passar a informação por uma reunião que houve dos directores de turma, um folheto também com o que se pretendia alcançar e ficámos na expectativa. Assim que terminaram as reuniões e que nós regressámos fomos fazer a análise de conteúdo das actas e continuávamos sem análise dos resultados e sem estratégias, ou seja, na escola toda tínhamos três ou quatro turmas que tinham algumas estratégias, a análise dos resultados continuava a não existir.” (E2 p.10)

Perante tal realidade, a equipa questionou a directora:

“ olha, como é que é, continuamos assim, a escola continua a não reflectir, o que é que se faz?” (E2 p.10)

A Directora quis ouvir sugestões da coordenadora da equipa...

“O que eu sugiro é que as pessoas agora reúnam em departamento e reflectam, essa análise tem que ser feita, do 1º período, que os departamentos reúnam, que as pessoas reflectam e que saiam daí alguns resultados”. Foram marcadas as reuniões obrigatórias.” (E2 p.10)

“as reuniões de avaliação eram de duas horas, (...), são duas horas e meia agora, porque nós dissemos, se não chega tem que se alterar, se as duas horas não chegam, é assim, azar, temos que estar mais tempo reunidos porque as coisas têm que ser feitas”(E2 p.11)

De facto, após estas medidas, a equipa verificou alterações, quer na análise de conteúdo das actas, quer na análise da evolução dos resultados dos alunos fornecidos pelo gabinete

de estatística deixando antever como resultado da implementação da auto-avaliação uma melhoria alcançada ao nível da recolha e análise de dados da parte dos professores, com actas bem organizadas, análise de resultados e estratégias efectivas, denotando que a escola estava a reflectir ao contrário do início do processo em que apenas se mostravam os resultados dos alunos sem acrescentar estratégias adequadas para solucionar cada tipo de situação identificada.

“Começou-se já a fazer e espera-se que isso continue uma análise de grupo de turma, global, uma análise individualizada do aluno, começaram-se a identificar os problemas, começaram-se a propor estratégias adequadas para cada uma das situações”. (E3 p.9)

Do mesmo modo, no início do ano lectivo houve uma preocupação com os resultados obtidos pelos alunos em exame, verificando-se que os professores que leccionam os anos de exame reflectiram sobre este assunto, equacionando-se a hipótese de realizar testes intermédios como avaliação formativa.

Há ainda a registar uma preocupação em uniformizar os instrumentos de avaliação, grelhas de avaliação das aulas laboratoriais, fichas de observação de aula, a utilizar pelos professores para avaliar as diversas tipologias de aulas (aula comum, aula em laboratório).

Foi colocada a questão da realização dos testes intermédios do GAVE, e, no sentido de colmatar a diferença entre CIF e CE, o Conselho Pedagógico aprovou a criação do GAPE – Gabinete de Apoio à preparação para os Exames Nacionais. (Doc. C11 p.48)

Foi uma forma de acertar medidas comuns realizando os testes mais similares aos exames nacionais e corrigidos de acordo com os mesmos o que revelou uma prática pedagógica diferente da anterior.

3.4 O olhar dos actores

Decorridos cinco anos após a implementação do processo de auto-avaliação registámos as impressões dos actores educativos nomeadamente, os elementos da equipa, a directora da escola, os encarregados de educação, os outros professores e a equipa da IGE acerca

do ambiente educativo bem como o que pensam sobre a forma como decorreu o trabalho da equipa.

Ao analisarmos o ambiente educativo da escola, cinco anos após a implementação do processo de auto-avaliação podemos dizer que houve mudança de comportamentos. As expressões utilizadas no início do processo para caracterizar o ambiente educativo: *“um ambiente de ... completamente contra todo e qualquer tipo de avaliação” (E1 p.13)* evidenciavam um clima da escola que *“não era muito favorável à implementação da auto-avaliação” (NC nº1)*.

A questão da avaliação do desempenho docente, ao criar representações negativas sobre a avaliação nos professores foi interferente com a auto-avaliação da escola enfraquecendo as dinâmicas do processo, criando resistências e receios nos actores relativamente à sua implementação e desta forma influenciando o ambiente educativo que os actores designaram como ambiente contra qualquer tipo de avaliação.

Contudo, o esforço da equipa no sentido de envolver toda a comunidade educativa neste processo, evidenciando o facto de a auto-avaliação não pretender ser a avaliação dos professores mas sim de toda a escola, apostando numa mudança de mentalidades atenuou este ambiente inicial “hostil”. Como referem os nossos entrevistados:

“mudou a cultura de escola, eu acho que depois da resistência, efectivamente acho que está implementada uma cultura de auto-avaliação” (E3 p.9)

Na sua “auto-avaliação”, os elementos da equipa foram unânimes ao afirmar que todo o percurso do processo de auto-avaliação foi um processo de aprendizagem para todos cuja evolução se tem feito sentir, nomeadamente ao nível da melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido.

Apesar de serem visíveis falhas no trabalho desenvolvido pela equipa, nomeadamente ao nível do fraco envolvimento da escola na auto-avaliação, não nos podemos esquecer que os caminhos avaliativos percorridos pela equipa esbarraram-se em dificuldades, como questões técnicas, saberes e conhecimentos que não estando consolidados dificultaram o desenvolvimento do processo.

Contudo, ainda que o processo inicial tenha sido o desbravar caminho, não tem nada a ver com a segurança, com a metodologia e com os procedimentos que actualmente seguem.

Por seu lado, a avaliação que a Directora da escola faz do trabalho da equipa é bastante positiva, reforçando a competência dos seus elementos.

*“Acho que trabalham bem, fazem um bom trabalho, são pessoas muito empenhadas, muito responsáveis e se temos as coisas também se deve a eles.”
(DE p.11)*

“ela (a directora) nem quer que aquilo passe para outras mãos, nós (equipa de auto-avaliação), já tivemos vontade de sair, venham outros, nós estamos cansadas, começa a ser mais do mesmo, venham outros...(comentário da directora) não! São estes! Porque mais ninguém sabe fazer o que vocês estão a fazer.” (E1 p.20)

Por sua vez, os encarregados de educação, embora com uma participação apenas indirecta no processo, avaliam como positivo o trabalho da equipa:

“Os encarregados de educação, eu lembro-me a primeira vez que nós fomos à assembleia de escola e apresentámos havia alguém que estava na Auto-europa e ligado também à auto-avaliação da empresa e lembro-me que no final foi ter connosco e disse-nos vocês têm aqui um trabalho muito bom, nós fazemos isto assim também na empresa” (E1 p.20)

Relativamente aos outros professores nota-se que existiu evolução em relação ao envolvimento e valorização do trabalho da equipa ainda que a percepção que ficou é que os resistentes, aqueles professores que sempre rejeitaram a auto-avaliação são aqueles que agora a aceitam mas como imposição, na lógica de prestação de contas e não de melhoria para a escola.

“eu acho que finalmente, vou falar mais directamente dos meus colegas, dos docentes, as pessoas perceberam que quer queiramos quer não, a escola tem que prestar contas (...)” (E3 p.9)

“é lógico que sabemos que temos já muita gente do nosso lado, é positivo saber que na escola as pessoas já sabem – existe auto-avaliação, continuamos a trabalhar, mas a tal hostilidade por parte de alguns elementos mantém-se...mantém-se” (E2 p.6)

A equipa da IGE, relativamente ao trabalho desenvolvido pela equipa de auto-avaliação considerou que conduziu à identificação dos pontos fracos e fortes do funcionamento da escola e *“reflecte uma atitude de auto-questionamento, conducente à melhoria do desempenho organizacional, preconizando a implementação de uma metodologia regular e sistemática que monitorize a eficácia das acções de melhoria adoptadas.” (Doc. A1 p.4)*

Referiu ainda no seu relatório que:

“Os mecanismos de auto-avaliação implementados já tiveram impacto na gestão, no planeamento das actividades escolares. Estão delineadas acções de melhoria como forma de promover o sucesso educativo dos alunos (nomeadamente ao nível da implementação de apoios e do desenvolvimento de planos e projectos) (Doc. A1 p.12)

Porém, argumentou que tendo a equipa procedido à aplicação de novos instrumentos de recolha de dados, produziu informação de retorno e contribuiu para a adopção de acções de melhoria embora desta evolução não tenha surgido a construção de planos formais de melhoria. Referiu também que, embora os alunos, pessoal não docente e pais/EE tenham conhecimento do processo de auto-avaliação em curso, em geral, desconhecem os resultados, confirmando assim a sua participação apenas indirecta.

Nas suas considerações finais considerou como ponto fraco o facto da equipa de auto-avaliação ser constituída apenas por docentes.

“A equipa de avaliação é constituída exclusivamente por docentes o que dificulta a apropriação do processo por parte dos outros elementos da comunidade escolar (Doc. A1 p.12)

3.5 O impacto da auto-avaliação

Nesta fase final do contar da nossa história “*Cinco anos ... e uma história de vida para contar*” pretendemos evidenciar os aspectos mais relevantes relacionados com o impacto da auto-avaliação da escola. Na realidade, os nossos entrevistados reconheceram que este processo trouxe vantagens mas também constrangimentos.

Assim, mencionam nos seus discursos que, por um lado, a auto-avaliação trouxe a mudança de comportamentos ao nível de atitudes pessoais que envolvem o cumprimento de normas. A directora da escola refere a este propósito que:

“Se compararmos com o sistema de agora as faltas dos professores, era uma coisa aflitiva, isso era uma das coisas que funcionava mal, mal, mal, mal...as pessoas faltavam, faltavam, metiam os artigos, metiam isto... e as pessoas também nem sempre faziam o que lhes era pedido e...como é que eu posso explicar...as coisas tinham que ser sempre...consensuais, não é muito consensuais...é assim, agora há directivas, há coisas que vêm e nós sabemos que temos que cumprir e as pessoas até tendem mais facilmente que têm que cumprir do que quando era eu a dizer: “faz lá isto... não vês que tens que dar apoio ao miúdo...”. Por exemplo com o apoio, os alunos precisavam do apoio, não dava jeito, o professor não lhe dava jeito aquela hora no horário dele, não dava o apoio. Isso hoje é uma das coisas que eu acho que é uma mais-valia.” (DE p.6)

Também referem que, a auto-avaliação conseguiu colocar as pessoas a pensar nas suas práticas de modo a prestar um serviço de qualidade.

“É a mudança de comportamentos, é a reflexão, é a melhoria da escola” (E2 p.1 4)

“Nós considerámos que só o facto de levar as pessoas da escola a reflectirem, só isso já é positivo, seja sobre os pontos fracos ou sobre os pontos fortes, seja sobre os resultados, levar toda a gente da escola a reflectir, nem que seja muito zangados: “ah, agora reunir para fazer isto e aquilo...”, mas levar as pessoas a estarem ali todas a discutirem o mesmo, eu acho que é bastante positivo porque isto não existia antes da auto-avaliação e depois há o registo, os registos são importantes.” (E2 p.1 4)

“a escola muda para melhor com a auto-avaliação (...) pelo menos identifica e obriga-nos a reflectir e a resolver (...) pode conduzir à melhoria da escola acho que foi com esse espírito que foi criada e se não conduzir, não digo à melhoria total da escola que eu não sou ingénua e já tenho muitos anos de gestão, não conduz à melhoria total da escola, isso nunca, nem pensar, é um modelo em espiral, resolve-se isto e depois a seguir vem isto, depois vem isto...é como tudo na vida.” (DE p.13)

Em síntese, no que se refere ao impacto da auto-avaliação na escola foi sentido essencialmente como um incentivo para a mudança. Foi um processo que trouxe mudança de comportamentos ao nível das atitudes dos professores que se reflectiram nas suas práticas. Embora no início tenha sido sentido como um acréscimo de trabalho para os professores, tendo-se registado tensões durante a sua implementação, na verdade a auto-avaliação surgiu assim, aos olhos dos professores como um processo que tendo conduzido à reflexão contribuiu para a melhoria da escola.

Mas a investigação também nos permitiu concluir que, ao trazer a nu a realidade da escola, o prestar contas, ou seja, a divulgação do estar, do sentir do fazer, dos resultados e dos produtos também desencadeou constrangimentos, nomeadamente, a evidência da diferenciação entre as pessoas, e o tentar solucionar situações que nem sempre têm solução.

“Constrangimentos existem sempre, porque no fundo é pôr a nu alguns dos pontos fracos e não se gosta, nós temos consciência deles (...) (a auto-avaliação) pode ferir susceptibilidades porque realmente são mecanismos que não dão lugar à diferenciação.” (E5 p11)

“os professores são uma classe que uma vez iniciada a carreira ficam parados no tempo e habitua-se a fazer as coisas sempre da mesma maneira e a mudança é uma coisa tão difícil (...) traz trabalho” (E1 p21)

“quando eu sei por exemplo, através da análise dos resultados, que um professor tem uma relação pedagógica complicada com os alunos ou que não dá matéria, tem lacunas científicas, o que é que um director faz a seguir, um professor do quadro, (...) eu vou resolvendo os problemas mas eles estão lá sempre, eu resolvo, eu converso com as

peessoas, mas quando as pessoas têm mau feitio, têm mesmo mau feitio. (...) auto-avaliação – sim senhora, nós fazemos a auto-avaliação, fazemos tudo bem, identificamos os pontos fracos mas há pontos que eu não consigo resolver, então e depois? Se calhar andamos ali com tanto trabalho, tanta gente para depois ficar tudo na mesma (...) há coisas que eu acho que são fáceis de resolver (...) que a curto prazo têm solução e há outros que só têm uma média solução, só temos metade da solução, porque eu não consigo dizer a uma pessoa: “olha tu devias era ir para casa”, ...e as pessoas não querem, depois há uma má relação e depois andamos nós a mudar umas turmas, depois tiramos e damos outras até ver se encaixamos as pessoas a ver se as coisas funcionam melhor.” (DE p.12/13)

De salientar também as estruturas que foram criadas no decorrer do processo de auto-avaliação, algumas já referenciadas neste estudo - a criação do GAPE (Gabinete de Apoio à Preparação de Exames) e a formação da Associação de Pais. O GAPE surgiu como estratégia para melhorar os resultados dos exames, numa altura em que as classificações eram baixas; a Associação de Pais pretendia esbater uma lacuna da escola que era o fraco envolvimento dos pais.

CONCLUSÕES

Neste capítulo expressamos as nossas conclusões de todo o estudo empírico desenvolvido. Tendo em conta a diversidade de informação a que nos foi possível aceder e o consequente tratamento de dados a que a submetemos, num processo permanentemente reflexivo, procurámos dar resposta às questões de pesquisa organizadas em função dos dois eixos de análise, de acordo com a questão de investigação que norteou a nossa pesquisa:

- **“Como decorreu o processo de implementação da auto-avaliação numa escola secundária?”**

1º Eixo de Análise: Caracterização do impacto da implementação da auto-avaliação na escola – descrição do que aconteceu

1.1 Em que contexto organizativo ocorreu a implementação do processo de auto-avaliação?

Para nos situarmos relativamente ao início da implementação do processo de auto-avaliação na escola estudada, recuamos até ao ano 2005, data em que efectivamente tudo começou. Nesta altura a auto-avaliação era já considerada obrigatória e regulamentada como já referimos no nosso estudo pela Lei 31/2002 de 20 de Dezembro que determina que a avaliação das escolas é centrada na auto-avaliação e posteriormente certificada em termos de avaliação externa.

Ora, nesta altura, o órgão de gestão da escola mudou, a actual directora que se tinha ausentado da direcção por opção própria desde 2002, decidiu regressar em 2005 e na altura, ao conselho executivo, onde foi eleita presidente. De facto, durante a sua ausência pouco ou nada tinha mudado, a escola tinha sido avaliada no âmbito da Avaliação Integrada mas a direcção na altura não deu andamento às directrizes desta avaliação. Neste contexto organizativo, “nasceu” o processo de auto-avaliação que preparava o “terreno” para a avaliação externa. Tal como afirma Afonso (2005) no prefácio da obra “A História de Serena, Macbeach (2005):

“a importância da auto-avaliação na própria configuração da avaliação externa, (...) em termos de melhoria da qualidade e da inovação, é o nível de desenvolvimento da avaliação interna que acaba por determinar os contornos da avaliação externa. (...)”

torna-se necessário procurar a complementaridade entre a auto-avaliação e a avaliação externa (...). A primeira centra-se na identificação pelos próprios actores dos efeitos da sua acção, enquanto que a segunda se destina à prestação de contas à tutela e ao público.”

Na realidade, se recorrermos às três perspectivas de auto-avaliação face à avaliação externa apresentadas por Alaiz et al (2003, p.33) e a que fizemos referência neste estudo no Quadro II podemos dizer que no caso concreto, a perspectiva adoptada é a do desenvolvimento na medida em que os actores envolvidos pretendem reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria.

1.2 O que motivou os professores da escola a implementarem um processo de auto-avaliação?

A etapa informal que inicia o desencadear do processo de auto-avaliação na escola em questão incide nas conversas entre três professoras desta escola durante a travessia da ponte Vasco da Gama sobre as temáticas da avaliação. As suas preocupações, e inseguranças aliadas à intenção de implementar acções que conduzam à melhoria do desempenho da escola foram o primeiro passo para enveredar pelos percursos ainda “sinuosos”, na altura, da auto-avaliação.

Na realidade, os pressupostos convocados para o processo auto avaliativo assentaram no facto de, por um lado um grupo de professores da escola se encontrar em formação na área da avaliação, nomeadamente o mestrado e como tal sensíveis a esta temática. Por outro lado, a necessidade de colocar em prática um normativo mais concretamente a Lei 31 de Dezembro de 2002 cuja intenção passados três anos, ainda não tinha sido concretizada foi determinante.

Na verdade, também Friedberg, (1994), ao considerar as escolas como espaços de produção de mini-racionalidades expressas em lógicas de acção, pressupõe que na sua origem estejam sentidos frequentemente implícitos. Não abrangendo apenas uma orientação racional, integram valores, afectos, expressões de vontade, crenças e saberes que rompem com alguma regulação definida e decretada superiormente, como aconteceu no caso da escola estudada relativamente ao adiar da colocação em prática do normativo que determina a obrigatoriedade da auto-avaliação.

Tendo em conta que uma das exigências impostas pelo Decreto-Lei 31/2002 assenta na análise do grau de concretização do projecto educativo e considerando os relatos dos nossos entrevistados: *“a escola tinha um mau projecto educativo (...) o projecto educativo não tinha qualidade (...) não tinha metas nem objectivos”* (EI p.10) era fundamental a criação de um mecanismo de auto-avaliação que interviesse nesta área. Do mesmo modo, era urgente a candidatura à avaliação externa e para tal era necessário implementar primeiro a auto-avaliação.

Porém, para compreendermos as motivações para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação na escola secundária em questão é necessário enquadrá-las enquanto instrumento de regulação social no quadro das tendências de reconfiguração do Estado. De facto, a vontade do Estado em transferir para a escola competências de gestão que até aí eram do domínio da administração central, passando de “Estado Educador” para “Estado Avaliador” (Afonso, 2002), foi sentida através de sucessivos decretos¹⁹ que assentam na necessidade da educação ser concretizada segundo uma lógica de maior autonomia por parte das escolas, sendo que, do reforço de autonomia das escolas “tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação” (Decreto-Lei nº75/2008). Ora, a melhoria do desempenho da escola em questão foi sem dúvida uma das motivações para a implementação do processo de auto-avaliação trazendo a necessidade de instituir um regime de avaliação e de prestação de contas e indo ao encontro da nova postura do Estado Avaliador.

1.3 Como foi implementado o processo de auto-avaliação?

Face à necessidade de se implementar um mecanismo de auto-avaliação na escola, no ano lectivo 2005, uma equipa constituída por três elementos iniciou o processo. Dada a imposição legal relativamente à existência da componente não lectiva no horário dos professores, juntou-se a estes elementos um grupo alargado de pessoas, a maior parte apenas para perfazer horário.

A finalidade da equipa era levar a comunidade escolar a reflectir sobre o valor das suas práticas corrigindo-as ao perceber que não produzem os resultados desejados e implementar acções que conduzam à sua melhoria, seja essa melhoria ao nível

¹⁹ Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro (Decreto da Autonomia)
Decreto-Lei nº172/91 de 5 de Maio
Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio
Decreto-Lei nº75/2008

organizacional, ao nível do desenvolvimento profissional de todos os que nela trabalham (professores e funcionários) ou ao nível das aprendizagens dos alunos.

A identificação dos pontos fracos e pontos fortes nas áreas de intervenção (Organização e Gestão, Ensino e Aprendizagem e Cultura de escola) foi o caminho escolhido para avançar com o processo avaliativo.

No final do primeiro ano de actividades, a equipa (que entretanto tinha sido reduzida a três elementos por diversas contingências) elaborou um relatório final que fez chegar a todos os professores e funcionários.

Tendo consciência de que uma das áreas de intervenção ainda não tinha sido avaliada - os resultados, no ano lectivo seguinte, em 2006, a equipa de auto-avaliação, - procedeu à planificação de actividades a desenvolver no sentido de melhorar os resultados das aprendizagens dos alunos. Neste ano os resultados melhoraram substancialmente.

Uma vez que a auto-avaliação é um processo cíclico, no ano lectivo a seguir (2007/2008), a equipa decidiu reiniciar o processo para poder proceder a uma comparação dos dados. À semelhança do início do processo foram passados questionários a professores, alunos funcionários e desta vez também aos pais. De facto, uma das prioridades da equipa, neste ano lectivo, foi envolver os encarregados de educação, até porque a escola não tinha Associação de Pais e a equipa incentivou a sua constituição.

Em Novembro de 2008, uma vez que estavam criadas as condições para a candidatura à avaliação externa, nomeadamente através da implementação da auto-avaliação na escola e consequente reformulação do Projecto Educativo, a Directora da escola formalizou a candidatura.

Tendo em conta o feedback do relatório da IGE e a classificação de Suficiente na área dos resultados, que, entretanto baixaram, no ano lectivo 2008/2009, a equipa de auto-avaliação orientou a sua área de intervenção para os resultados. Foi um ano menos positivo. As dificuldades ao nível do tratamento de dados dado não existir um gabinete de estatística para o efeito fizeram com que os resultados só fossem apresentados no final do período, altura em que pouco já havia a fazer para alterar a situação.

Só no decorrer do ano lectivo 2009/2010 é que efectivamente existiu mais coordenação ao nível das estruturas de apoio, nomeadamente o gabinete de estatística a funcionar e a própria equipa que foi acrescida com mais dois elementos.

A partir do relatório de avaliação externa e das directrizes da IGE, a equipa decidiu continuar a intervir na área dos resultados mas desta vez os mecanismos da auto-

avaliação tomaram um rumo diferente. Os procedimentos e a metodologia utilizada nada tiveram a ver com o “*desbravar caminho*” do processo inicial.

A equipa começou por definir um plano de acção e, na sequência, elaborou questionários e inquiriu os alunos, pais/encarregados de educação sobre a qualidade do ensino/aprendizagem. Procederam, ainda, à análise documental, nomeadamente à análise de conteúdo, através da leitura dos relatórios e das actas de cada departamento, das actas dos conselhos de turma e das actas do conselho pedagógico, no sentido de conhecer as estratégias implementadas no ano lectivo 2008/2009 para a melhoria dos resultados e das aprendizagens.

Em conformidade com os relatos dos elementos da equipa podemos concluir que a tomada de decisão final para avançar com o processo de auto-avaliação na escola foi da responsabilidade da directora mas apoiada pela sugestão de avançar neste sentido pelos três elementos iniciais da equipa. A sua liderança esteve também presente na constituição da equipa ao nomear a coordenadora. O seu apoio, nas palavras dos nossos entrevistados foi incondicional.

Relativamente à adesão dos outros actores educativos, os discursos dos nossos entrevistados permitem-nos concluir que houve mudança de comportamentos. Se no início as manifestações de desagrado relativamente ao processo eram constantes e a resistência à sua implementação evidente, neste momento ainda com algumas vozes “hostis”, a escola tem implementada uma cultura de auto-avaliação.

Na verdade, no início do processo a desconfiança dos actores era evidente. Embora a equipa de auto-avaliação esclarecesse os actores no sentido de desmistificar a ideia de que não se tratava da avaliação dos docentes o que é certo é que essa incerteza pairava no ar, até porque na altura viviam-se momentos conturbados em função de novas medidas avaliativas desencadeadas pelo Estado, nomeadamente a avaliação do desempenho de professores.

Na verdade, parece não restarem dúvidas de que, tal como refere (Azevedo, 2003 p.9), os permanentes sobressaltos por que passam os sistemas educativos, em que as reformas se engatam umas nas outras, a que acresce, na actualidade, a pressão externa para uma avaliação permanente do desempenho das escolas, dos professores e dos alunos, “estão a fomentar um clima que em pouco ou nada propicia melhorias sustentadas da qualidade da educação.”

No contexto, parece ser relevante retomarmos os dois tipos de regulação que apresentámos no nosso quadro teórico – a de conformidade e a de emancipação. Se por

um lado, no início do processo de implementação da auto-avaliação estamos perante um sentido resignado, constrangedor, “de mudar para que tudo fique na mesma”; por outro lado, à medida que o processo evolui trazendo mudança de mentalidades e de comportamentos, impera um “sentido voluntarista, libertador de melhoria contínua” que se enquadra no segundo tipo de regulação. (Simões, 2006, p.34)

De facto, as pessoas começaram a perceber que a escola tinha que prestar contas e que para o fazer era necessário reflectir.

Contudo, a mudança de comportamentos nem sempre foi fácil e os resistentes à mudança, os tais “*Velhos do Restelo*” irão sempre existir e contrapor desta forma:

“o que é isto agora, andam aqui a ver o que eu ando a fazer ou o que é que eu penso” (E1 p.8)

“vocês querem o quê? Milagres? Se nós soubéssemos a receita para isto já não estávamos com estes problemas” (E2 p.12)

De facto, tal como referem Davies e Rudd, (2000) embora não existam dúvidas quanto ao potencial da auto-avaliação das escolas enquanto promotor da melhoria nas escolas, a verdade é que as dificuldades à sua implementação são muitas e variadas; nomeadamente as diversas sensibilidades à auto-avaliação dentro da mesma escola, os constrangimentos face a uma empatia não generalizada pelo processo.

No caso do nosso estudo e do processo implementado na escola em questão, retomamos as palavras de Davies e Rudd (2000) ao afirmarem que, “longe de ser um processo isento de tensões”, a auto-avaliação lança nos actores educativos a “desconfiança sobre as verdadeiras razões que o justificam” e sendo um processo longo “implica um acréscimo de trabalho para as escolas”.

Na realidade a auto-avaliação foi sentida na escola como algo árduo que consome muito tempo aos professores e a desconfiança sobre os verdadeiros motivos que a fundamentam, ainda que de uma forma subtil irão sempre subsistir.

2º Eixo de Análise: Representações de como correu – Que juízo fazem os actores sobre o que aconteceu

2.1 De que forma actuou a equipa de auto-avaliação

Os pressupostos convocados para a actuação da equipa assentaram na necessidade de envolver e sensibilizar toda a comunidade educativa no processo avaliativo. De facto, a convicção da equipa era a de que: “a escola que se conhece que se compreende que se auto-avalia e que se regula, está no bom caminho para a resolução de todos os seus problemas” e que a implementação de um mecanismo de auto – avaliação, só faz sentido, se, efectivamente, se basear na intenção de introduzir acções que conduzam à melhoria da escola.

Efectivamente, o grande desafio na actuação da equipa foi o envolvimento (nem sempre fácil), de toda a comunidade educativa neste processo de melhoria que envolve a mudança de mentalidades, a implementação de uma nova cultura de escola, sensibilizando todos os actores educativos para a necessidade e importância desta missiva de auto-avaliar para melhorar.

De facto, tal como refere (Meuret, 2002):

“ a escola, como qualquer organização, deve interrogar-se sobre o valor das suas práticas corrigindo-as se perceber que não produzem os resultados desejados e são precisamente as pessoas pertencentes à escola que estão melhor colocadas para levar a cabo esta tarefa “

Ancorando-nos nas palavras de Simões (2006 p.30) pressupõe-se que o encontro de lógicas de acção distintas num contexto organizacional, como é o caso da escola, regula e de certo modo amplia a racionalidade da acção e o seu grau de satisfatoriedade. No caso do presente estudo optou-se por um olhar vinculado à análise estratégica em íntima ligação com o contexto de acção em função de um processo formal de auto-avaliação onde a visibilidade das lógicas presentes ocorreu, quer de forma explícita quer implícita, na acção individual e colectiva dos actores da organização educativa condicionando o seu comportamento.

Resta-nos concluir que a equipa de auto-avaliação, centrou a sua actuação na melhoria da qualidade do serviço educativo prestado. Neste sentido, apoiando-nos no nosso quadro teórico podemos afirmar que quer o paradigma da eficácia quer o paradigma da melhoria Reynolds et.al. (1996) estão presentes neste processo.

Ora, se por um lado, no âmbito do paradigma da eficácia, a equipa pretendeu definir medidas válidas do desempenho das escolas, com o objectivo de saber até que ponto estão a atingir os seus objectivos; nomeadamente através do levantamento dos pontos

fortes e fracos da escola, por outro lado, na perspectiva do paradigma da melhoria usou essa informação como ponto de partida para desencadear programas de mudança sustentada e construir programas de melhoria, com o objectivo de melhorar a sua eficácia. Na realidade, através do primeiro movimento a equipa percebeu o que era preciso mudar e com segundo, o modo como o fazer.

2.2 Qual a amplitude da actuação dos outros actores envolvidos (pais membros da autarquia funcionários)

Relativamente à actuação dos outros actores envolvidos (encarregados de educação, membros da autarquia e funcionários), apesar de estar contemplado nos documentos estratégicos internos da equipa de auto-avaliação, o envolvimento de toda comunidade – seja interna ou externa – na vida da escola, houve um envolvimento directo da parte do órgão de gestão e já no final do processo da maioria dos professores. Verificou-se um envolvimento indirecto por parte dos encarregados de educação, funcionários e restante comunidade educativa. Para o efeito, foi solicitado aos docentes que se envolvessem na elaboração, recolha, análise e tratamento dos dados. Os alunos, funcionários, encarregados de educação e restante comunidade tiveram, como já referimos, uma acção e participação indirecta que se traduziu, na maioria das vezes, apenas, no conhecimento do processo em geral, embora se assista a esforços no sentido de promover o envolvimento dos pais, das autarquias e de outros actores locais.

Na verdade tal como defende Meuret (2002, p.41), a auto-avaliação da escola, ao decorrer de forma participada professores, funcionários, pais e alunos entre outros:

(...) favorece o sentimento de pertença a uma comunidade, a criação de um consenso sobre os objectivos do estabelecimento de ensino, reforça a coesão dos professores ao serviço desses objectivos e incrementa o sentimento de responsabilidade dos alunos e respectivos pais”.

Contudo, embora de acordo com o Decreto-Lei nº75/2008, no âmbito do quadro da regulação e das alterações ao regime jurídico de autonomia se pretenda um reforço da participação e intervenção das famílias e comunidades locais no processo educativo constituindo assim um modo de prestação de contas da escola relativamente àqueles que

serve, a melhoria da escola, enquanto processo socialmente construído com a participação de todos os interessados, ainda é, nesta escola, um caminho a percorrer.

2.3 Qual o impacto que teve o processo de auto-avaliação na escola

As mudanças sentidas na escola com a implementação do processo de auto-avaliação traduziram-se por um lado, nas medidas implementadas, nomeadamente a criação da Associação de Pais, a análise de resultados escolares dos alunos e o registo de estratégias de remediação, a realização dos testes intermédios do GAVE, a uniformização dos instrumentos de avaliação e a criação do GAPE – Gabinete de Apoio à preparação para os Exames Nacionais. Por outro lado, reflectiram a mudança de comportamentos, tendo sido sentido pela maioria dos actores o facto de que a auto-avaliação foi útil para a escola ao traduzir-se não só a identificação de pontos fortes e de fragilidades mas também na elaboração de recomendações que, ao serem consideradas na planificação da melhoria, tornaram-se uma mais-valia para a escola. Porém, o seu processo foi desgastante e gerador de tensões.

Na sequência da avaliação externa da escola pela IGE e atendendo à avaliação de Suficiente ao nível dos resultados a equipa de auto-avaliação decidiu que era prioridade a intervenção ao nível dos resultados, criando para o efeito algumas das medidas referidas.

A equipa estava consciente que o desempenho da escola e a qualidade do ensino prestado teriam a sua visibilidade através dos resultados dos alunos e nesse sentido era necessário intervir e prestar contas. Na realidade, os resultados escolares assumem a função de “prestação de contas” da qualidade do serviço prestado pela escola.

No entanto, Hadji (1994 pág. 137) refere que a avaliação rigorosa do sistema escolar passa pela definição consensual de indicadores de modo a fornecer informações claras e direccionadas para uma melhor gestão dos recursos escolares de que são exemplos, não só os resultados dos alunos mas também a “vida dos estabelecimentos”, “as opiniões dos respectivos actores”, e “as formas e taxas de escolarização”.

Embora a equipa tivesse uma opinião diferente relativamente à classificação atribuída pela IGE nos diversos domínios, em especial ao nível dos resultados, tendo manifestado a sua discordância através do contraditório, considerou uma mais valia esta avaliação. A necessidade de existir um acompanhamento e reflexão sistemática em torno do trabalho

realizado, tendo como ponto de partida indicadores devidamente validados, foi sentido e desejado pela maioria dos actores educativos.

De acordo com a teoria da regulação, tais mudanças enquadram-se no paradigma da redefinição do papel do Estado ao apresentar uma retracção do seu papel na prestação directa do serviço da educação. Verifica-se a tendência para o reforço de novos modos de controlo e de responsabilização das escolas através de procedimentos de avaliação e de prestação de contas. Esta nova postura política do Estado significa o abrandar do controlo à priori, através da regra e da norma substituído pelo controlo e responsabilização pelos resultados (Afonso, 2003 p. 76).

Na realidade, a tendência dominante do controlo e avaliação manifesta-se através do reforço dos dispositivos de avaliação externa numa lógica de promoção da regulação mercantil e não de controlo burocrático centrado na verificação dos meios e procedimentos (idem).

Tal como refere Afonso (2003, p.53):

(...) “Pretende-se agora recentrar a intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola, com a promoção da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos”

A este propósito, o impacto produzido na escola com a implementação do processo auto-avaliativo faz-nos retomar as palavras de Afonso (2002), que evidenciam a definição de novas políticas educativas na avaliação, a funcionar no âmbito do quadro da regulação:

“A avaliação constitui assim um elemento fundamental na definição de novas políticas educativas que evidenciam “pressões” no sentido da alteração da regulação estatal, centrada numa lógica de controlo social da escola através da implementação da avaliação externa e da responsabilização directa pelos resultados dos alunos, privilegiando dispositivos de regulação centrados no “ajustamento mútuo resultante da contraposição e complementaridade das lógicas de acção, típicos da regulação mercantil”.

Na realidade, as transformações do papel do Estado no campo educativo conduziram à diminuição da sua faceta educadora, passando a assumir e a exercer novas funções reguladoras e avaliadoras e os actores educativos a conviver com medidas de regulação, de controlo, e de prestação de contas onde a auto-avaliação implementada na escola em questão se inseriu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o nosso estudo permitiu-nos concluir que, embora conscientes da função que esta prática da auto-avaliação pode ter no desenvolvimento das organizações educativas, as escolas revelam dificuldades em matéria de práticas sustentadas de auto-avaliação e a escola estudada não é excepção.

O desconhecimento relativamente às práticas de auto-avaliação, bem como dos seus efeitos na escola aliados à resistência à mudança, revelaram-se desde o início impedimentos para avançar com o processo.

Ainda que desempenhe um papel cada vez mais relevante na escola, enquanto instrumento expresso da melhoria da escola, a auto-avaliação não se tornou ainda uma prática regular e corrente nos sistemas educativos.

Há muitas escolas que promovem acções de avaliação de situações concretas da realidade escolar, realizam levantamentos e inquéritos, tentam encontrar justificações para resultados insatisfatórios, desencadeiam estudos de investigação ou de projectos no âmbito da administração, só que na prática, a maior parte das vezes estes procedimentos são ritualizados, não vinculando efectivamente as práticas ao mesmo tempo que, dificilmente ocorrem “processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação” de onde resultem mudanças de comportamentos. Trata-se de uma prática promovida no sentido dos processos e não dos resultados. (Azevedo, 2007, p.80).

A este propósito será de referir a dificuldade que a equipa sentiu no sentido mudar a forma como a escola procedia para melhorar os resultados dos alunos. De facto, a reflexão sobre os resultados dos alunos, bem com a definição de estratégias de actuação eram usualmente omitidas. Foi com muita persistência e com propostas de actuação envolvendo todos os actores educativos que efectivamente se registaram mudanças de comportamento.

De facto, a dificuldade em operacionalizar práticas de auto-avaliação poderá ser explicada de duas formas. Por um lado, “praticada de forma isolada, normalmente fracassa”, e por outro “para que seja implementada de uma maneira durável e útil, a avaliação dos estabelecimentos de ensino deve ser coerente, por um lado com o funcionamento do estabelecimento de ensino e, por outro, com os procedimentos externos de regulação (Meuret, 2002, p.40).

A verdade, é que é necessário que as acções e políticas que os estabelecimentos implementam sejam coerentes entre elas e os objectivos desses estabelecimentos -

coerência interna, ao mesmo tempo que não se podem desenvolver práticas de auto-avaliação, e paralelamente suportar ou conceber mecanismos de regulação que omitem ou desvalorizam tais práticas - coerência externa (idem.).

Ao referir-se à avaliação do desenvolvimento organizacional da escola, Afonso (2002, p.54) afirma que esta deve ser entendida como “a evolução desejada do desempenho da escola”. De facto, é necessário que todos e cada um dos intervenientes nos processos, sobre os quais incide a avaliação, tenham o direito e a oportunidade de exprimirem o seu ponto de vista relativamente à mesma.

O que é necessário é que, deste confronto de perspectivas, se construa um diagnóstico consensual e que, a partir dele, se definam programas de melhoria do funcionamento da escola.

Neste sentido, é fundamental que, a auto-avaliação para além de cumprir um objectivo de prestação de contas dentro do quadro de regulação da educação, seja vista como um mecanismo que permite à própria escola melhorar a sua qualidade tendo como impulso primordial, o desenvolvimento e o sucesso educativo.

BIBLIOGRAFIA REFEENCIADA

AFONSO, N. (1994) *A reforma da Administração Escolar. Abordagem política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.

AFONSO, N. (2002) Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J.A.Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro, Universidade de Aveiro, pp.51-68.

AFONSO, N. (2003) A Regulação da Educação na Europa: do Estado Educador ao controlo Social da Escola Pública, In J. Barroso (org.), *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto, Asa, pp.49-78.

AFONSO, N. (2004) *A globalização, o Estado e a Escola Pública*, In Administração Educacional, p.32-42.

AFONSO, N. (2005). Política Educativa, administração da educação e auto-avaliação das escolas. In MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., e Jakobsen, L. (2005). *A história de Serena – Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA

AFONSO, N. (2005a). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA

AFONSO, N. (2008). *Elementos de política de educação*, FPCEL, (Documento policopiado).

ALAIZ, V., GÓIS, E. e GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação das escolas – pensar e praticar*. Porto: ASA

AMADO, J. (2009) *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Coimbra: FPCE-Universidade de Coimbra (Texto não publicado).

AZEVEDO, J. (org.) (2002) *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Ed. ASA. Porto

AZEVEDO, J. (2003). In Prefácio *Avaliação dos Resultados Escolares*. Lisboa Edições ASA

AZEVEDO J. (2007) *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos* (p. 15-99). In, *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

BACHARACH, S. e MUNDELL, B. (1999), “Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção”.In: Sarmiento, Manuel (org) (2000). *Autonomia da Escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa (pp. 123-151)

BARDIN, L (2004) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BARROSO, J. (2002). *Organização e regulação do sistema educativo: sentido de uma evolução*. In: *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal*. Barroso et tal. Projecto REGULECNETWORK, Deliverable 2. Lisboa. Faculdade de psicologia e ciências de educação

BARROSO. J. Org. (2003). *A Escola Pública – regulação, Desregulação Privatização* Lisboa. Asa

BARROSO, J. (org) (2004). Regulação interna e lógicas de acção nas escolas: dois estudos de caso em Portugal. In *REGULEDUCNETWORK: Charges in regulation modes and social production os inequalities in education systems: a europena comparison*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

BARROSO, J. (2004a). *Autonomia nas escolas: uma ficção necessária*. Revista Portuguesa de Educação, vol.17,nº2 Braga: Universidade do Minho

BARROSO J. (2005). *Políticas Educativas e Organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, J.(org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA

BAUBY,(2002) In BARROSO, J. (2004). *Autonomia nas escolas: uma ficção necessária*. Revista Portuguesa de Educação, vol.17,nº2 Braga: Universidade do Minho

BERNARDO, L. (2003) *Avaliação externa e desenvolvimento organizacional da escola*. Lisboa: FPCE-UL (Dissertação de Mestrado policopiada)

BOGDAN, R. BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

COLEMAN, J. et al (1966). *Equality of educational oportunity*. Washington:US Governing Printing Office

COELHO, I., SARRICO, C. e ROSA M. , 2008) Avaliação de Escolas em Portugal que Futuro? <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf> Consultado em 06-10-2010.

COSTA, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei...(p. 229-236). In *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

CROZIER, M. E FRIEDBERG, E. (1977). In BARROSO J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

DAVIES, D. e RUDD, P. (2000). *Evaluating school self-evaluation*. Presentation at the British Educational Research Association Annual Conference, Cardiff University

DEMAILLY L. et al. (1998). Évaluer les établissements scolaires, enjeux, experiences, débats In SIMÕES, G. (2007). *A Auto-Avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação*. Sísifo. Revista de ciências da Educação, 4, pp. 39-48

DIEBOLT, C. (2001). In Barroso (2005). *Políticas Educativas e Organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

ESTRELA, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* Porto: Porto Editora

FRIEDBERG, E. (1993). *O poder e a Regra: dinâmicas da acção organizada*. Instituto Piaget

FRIEDBERG, E. (1994) Le raisonnement stratégique comme méthode d'analyse et comme outil d'intervention. In PAVÉ F. (Dir.). *L'analyse stratégique. Sa Génèse, ses applications et ses problèmes*. Paris: Seuil

FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press

GRAY, J. et al. (1996). *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassel

HADJI, C. (1994) *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora

HOEBEN, W. (1998). Linking different theoretical traditions: towards a comprehensive framework for effective school improvement. In ALAIZ, V., GÓIS, E. e GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação das escolas – pensar e praticar*. Porto: ASA (p.38).

LEANDRO, E. (2002). *Guião para auto-avaliação de desempenho*. Parte I, II e anexos. Lisboa: INA

LIMA, L. (2002) 25 anos de gestão escolar, conferência. In: *Administração Escolar* nº2. Fórum Português de Administração Escolar

LIMA J.A. (2008) *Em busca de uma boa escola*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia

MACBEATH, J. e MCGLYNN (2002) *Self: What's in it for schools*. London: Routledge/Falmer.

MACBEATH, J. et al (2005) *A História de Serena viajando rumo a uma escola melhor*: Edições Asa

MARCHESI, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In Azevedo, Joaquim (Org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA (p. 33 – 49)

MEURET, D.(2002), “O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos (p.39-41). In *Avaliação de organizações educativas*. COSTA et al.,(2002) Universidade de Aveiro

MERRIAN, J. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey - Bass

MOURÃO, M. (2009) *A auto-avaliação das Escolas – O Olhar dos Actores*. Lisboa. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado policopiada)

MORTIMORE, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? In *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 2 nº3 (p.213-229)

NUNES, E. (2008) *A Auto-avaliação da Escola – O PAVE como Instrumento Orientador*. Trabalho de Projecto. Lisboa. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. (Documento policopiado)

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de Educação para Todos (1994). *Observatório da Qualidade da Escola – um ano de implementação*, Lisboa: PEPT

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Inspeção-Geral da Educação (2002). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000-2001*. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Inspeção-Geral da Educação (2005). *Efectividade da auto-avaliação das escolas – roteiro*, Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Inspeção-Geral da Educação (2008). Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>

PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Inspeção-Geral da Educação (2009) *Avaliação Externa das Escolas – relatório 2008-2009*. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>

REYNOLS, D., HOPKINS D., & STOLL L., (1993) Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. In *school effectiveness and school improvement*. vol 4, nº1.

REYNOLS, et al. (1996) Merging school effectiveness and school improvement the knowledge base. In *making good schools: linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge

SANCHES, M. (2005) *A inspeção da educação e a avaliação externa das escolas* Lisboa: FPCE-UL (Dissertação de Mestrado policopiada)

SANTOS, I. (2004). *A educação pré-escolar nos agrupamentos de escolas a avaliação externa*. Lisboa: FPCE-UL (Dissertação de Mestrado policopiada)

SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa:

SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa

SIMÕES G. (2006). *A auto-avaliação institucional na escola pública que mudanças traduz e constrói*. Projecto de investigação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa. (Documento policopiado)

SIMÕES G. (2010). A Avaliação das Escolas Em Portugal: conhecimento produzido e questionamento sugerido. CNE Lisboa. (Documento policopiado)

STOLL, L. e FINK, D (1996). Changing our schools. Buckingham: Open University Press. In *Auto-avaliação das escolas – pensar e praticar*. ALAIZ, V., GÓIS, E. e GONÇALVES, C. (2003) Porto: ASA

STOLL, L. WIKLEY, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. In HOEBEN, W. (ed) (1998). *Effective School Improvement: State of the Art: Contribution to a Discussion*. Groningen: University of Groningen, Institute for Educational Research, Gion (p. 29-58)

VAN VELZEN et al. 1985. *Making school improvement work: A Conceptual guide to practice*. Leuven (BEL): ACCO

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Lei nº46/86 de 14 de Outubro

Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro

Lei nº29/2006 de 4 de Julho

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº80/99 de 16 de Março

Decreto-Lei nº372/90, de 27 de Novembro

Decreto-Lei nº172/91 de 5 de Maio

Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio

Decreto Regulamentar nº81/2007 de 31 de Julho

Decreto-Lei nº 15/2007

Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro

Decreto-Lei nº 75/2008